

A mese szerepe a nevelésben, oktatásban

A BRUNSZVIK TERÉZ SZAKMAI NAPOK

keretében szervezett

II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete

Szerkesztette: Fehér Ágota, Megyeriné Runyó Anna

Vác

2018

A kötet a 2018. március 20-21-én a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a Martonvásár Önkormányzat együttműködésében megrendezett

A mese szerepe a nevelésben, oktatásban

című II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencián elhangzott előadások tartalmi összefoglalóit, valamint a konferenciához kapcsolódó tanulmányokat tartalmazza.

Főszerzők: Megyeriné Runyó Anna, Pázmány Ágnes

© Szerzők, 2018

© Szerkesztők, 2018

ISBN 978-963-7306-57-0

Felelős kiadó: az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora

Szerkesztő: Fehér Ágota, Megyeriné Runyó Anna

Lektor: Fehér Ágota

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	4
A konferencia részletes programja	5
Absztraktok	12
 Tanulmányok	 64
Árva Valéria: <i>Science in picturebooks. Integrating picturebooks into science/social studies sessions in English-Hungarian bilingual kindergartens</i>	65
Baksa Brigitta: <i>Fejlesztési lehetőségek a népmesék feldolgozásában</i>	76
Bartha Enikő: <i>Movement – Fables – Reality</i>	87
Békefi Andrásné – Schaub Gáborné: <i>A mese, a játék és a szemléltetés eszközei a környezeti nevelésben, avagy Manómesék hollóháton</i>	91
Buzogány Ágota: <i>Mesés matematika</i>	100
Eplényi Anna – Varga Virág: <i>Alkotás Élmény-tár. Kreatív alkotófolyamatok és élményalapú művészetpedagógia az 5-8 éves korosztálynak</i>	104
Fráter Erzsébet: <i>Mesés növények – növényes mesék (Természeti nevelés botanikai mesekönyvek tükrében)</i>	114
Helga Schneider: <i>Kindergartenpädagogik heute: Erziehung und Bildung für ein Leben in der Globalität</i>	119
Karácsony-Molnár Erika: <i>Ég a Tisza és szalmával oltják... nagyotmondó mesélők, hazugságmesék nyomában</i>	125
Kádár Annamária: <i>Mese az érzelmi intelligencia fejlesztésében, szerepe a nevelésben-oktatásban</i>	138
Lucie Roobrouck: <i>A mese szerepe a gyermek lelki egészségének támogatásában</i>	147
Megyeriné Runyó Anna: <i>Mese és/vagy digitális világ</i>	154
Udvarvölgyi Zsolt: <i>Keleti bölcsesség és humor: Naszreddin hodzsza történeteinek pedagógiai üzenete</i>	164
Utószó	172

ELŐSZÓ

„Gyermekekkel foglalkozni minden bizonnyal a leghálásabb munka, ami a földünkön osztályrészünkről jutott, de saját tökéletességünket is ez mozdítja előre.”
Brunsztik Teréz

A váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola és Martonvásár Önkormányzata együttműködési megállapodásuk értelmében 2014-ben hagyományteremtő szándékkal közösen indította útjára a Brunsztik Teréz Szakmai Nap keretében az első Országos Kisgyermek-nevelési Konferenciát. Célja szakmai fórumot teremteni a kisgyermeknevelés aktuális kérdéseinek megvitatásához, a társadalmi dilemmák megfogalmazásához, a gyakorlati nevelőmunka sikereinek bemutatásához, a szakmai dialógus ösztönzéséhez és kiterjesztéséhez.

Az első konferencia középpontjában a *tehetséggondozás* állt.

2015-ben, a második Brunsztik Szakmai Nap az első Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferenciaként kapcsolódott a Magyar Tudományos Akadémia Fény Nemzetközi Évének programjához. Hamvas Béla „*A fény csak abban válik áldássá, aki másnak is ad belőle*” mondata összegzi a konferencia fő gondolatkörét, a pedagógus személyiségének fontosságát a nevelés-oktatásban: *a pedagógus a benne lévő fényt, az értéket sugározza, adja tovább tanítványainak*. A főiskola az MTA programjának kiemelt partnere volt, így Prof. Dr. Kroó Norbert akadémikus, elnöki tanácsadó a rendezvény védnökeként jelenlétével is megtisztelte a pedagógusokat.

2016-ban a harmadik Brunsztik Szakmai Nap – Kisgyermek-nevelési Konferencia az *aktuális nevelési-oktatási kérdésekkel* foglalkozott.

2017-ben, a negyedik Brunsztik Szakmai Nap – Kisgyermek-nevelési Konferencia a *pedagógusok lelki és szakmai megújulását, valamint a kiégés, a burnout problémáját* helyezte középpontba.

2018. március 20-21-én az ötödik Brunsztik Szakmai Nap, a második Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia a Brunsztik Teréz által alapított első magyarországi – valamint első közép-európai – óvoda, az Angyalkert 190. évfordulóján szerveződött. Témája a *mese és az érzelmi intelligencia fejlesztése*.

Valamennyi eddigi konferencia foglalkozott az óvoda-iskola átmenet mindig aktuális problémájával, ezért a szervezők az óvodapedagógusok mellett rendre megszólítják a tanítókat is a szakmai továbbképzésnek számító tanácskozássra.

A konferenciáknak méltó helyszíne Brunsztik Teréz szellemi örökségét ápoló Martonvásár városa, valamint a pedagógusképzés területén kiemelt tapasztalatokkal rendelkező Apor Vilmos Katolikus Főiskola váci épülete. A megvalósítás támogatásáért köszönet illeti a főiskola rektorát, Libor Józsefné dr. PhD, főiskolai tanárt és Dr. Szabó Tibor polgármestert.

Jelen kiadványban a kétnapos nemzetközi konferencia előadásainak összefoglalói és tanulmányai olvashatók, amelyek rövid áttekintést adnak a tanácskozás széleskörű témáiról. A plenáris előadások sokszínű betekintést nyújtanak a gyermekek érzelmi fejlesztésének, lelki egészségének megsegítése, az óvodapedagógusok kompetenciáinak világába, a nemzetközi tapasztalatok tükrében. Az interaktív műhelyek lehetőséget biztosítanak a jó gyakorlatok megosztására, az irodalmi-nyelvi nevelés, a külső világ megismerése, a művészeti nevelés, valamint a pedagógia és a pszichológia területén. Bízunk abban, hogy a kisgyermek-nevelés területén bemutatott eredmények és tapasztalatok minden jelenlévő, valamint kötetünket olvasó számára hasznos segítségül szolgálnak elméleti felkészültségük és módszertani eszköztáruk gazdagításában egyaránt.

2018. március 14.

A program szervezői és szerkesztői

A KONFERENCIA RÉSZLETES PROGRAMJA

A váci *Apor Vilmos Katolikus Főiskola* együttműködve

Martonvásár város Önkormányzatával

a **BRUNSZVIK TERÉZ SZAKMAI NAPOK** keretében

II. NEMZETKÖZI KISGYERMEK-NEVELÉSI KONFERENCIÁT szervez

az első magyarországi – amely egyben az első közép-európai – óvoda alapításának
190. évfordulóján

A mese szerepe a nevelésben, oktatásban

2018. március 20.

HELYSZÍN: Brunszvik-Beethoven Kulturális Központ (Martonvásár, Emlékezés tere)

PROGRAM:

9.30 - 10.00: REGISZTRÁCIÓ

10.00 - 10.20: MEGNYITÓ

Dr. Szabó Tibor polgármester

Libor Józsefné dr. rektor, főiskolai tanár

10.20 - 13.00: PLENÁRIS ELŐADÁSOK

10.20 - 11.00: Dr. Kádár Annamária (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár):

Mese az érzelmi intelligencia fejlesztésében, szerepe a nevelésben-oktatásban

11.05 - 11.30: Prof. Dr. Helga Schneider (Katholische Stiftungshochschule, München):

Kindergartenpädagogik heute: Erziehung und Bildung für ein Leben in der Globalität

(Óvodapedagógia napjainkban: Életre szóló nevelés és oktatás a globalizmus világában)

11.30 - 11.40: szünet

11.40 - 12.20: Jankovics Marcell Kossuth- és Balázs Béla-díjas rajzfilmrendező, grafikus, író:

Mese, népmese feldolgozása rajzfilmre

12.25 - 12.50: Lucie Roobrouck (Arteveldehogeschool, Ghent, Belgium):

Improving Children's Mental Wellbeing through Stories

(A mese szerepe a gyermek lelki egészségének támogatásában)

12.50 - 13.30: szendvicsebéd

13.30 - 15.30: FAKULTATÍV PROGRAMOK

13.30 - 14.45: Óvodamúzeum, Beethoven Múzeum,

MTA – ATK PARK megtekintése vezetéssel

15.00 - 15.30: Hangverseny a Szent Anna barokk templomban

Hang – Ár kamaraegyüttes (AVKF) műsora

2018. március 21.

HELYSZÍN: Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác, Konstantin tér 1-5.)

PROGRAM:

9.30 - 10.00: REGISZTRÁCIÓ

10.00 - 10.20: MEGNYITÓ

Libor Józsefné dr. rektor, főiskolai tanár
Dr. Beer Miklós, a Váci egyházmegye püspöke
Deákné Szabó Zsuzsanna és Heverdle Péterné Dr. Könöse Kriszta előadásában
Gabriel Faure: Berceuse hegedűdarabja, zongorakísérettel

10.30 - 12.00: INTERAKTÍV MŰHELYEK – JÓ GYAKORLATOK

Irodalmi és nyelvi nevelés (magyar, angol és német nyelvű szekció)
Külső világ megismerése
Művészetek: ének-zenei nevelés, vizuális nevelés
Pedagógia, pszichológia

12.00 - 12.45: ebéd

12.45 - 14.15: INTERAKTÍV MŰHELYEK – JÓ GYAKORLATOK

Irodalmi és nyelvi nevelés (magyar, angol és német nyelvű szekció)
Külső világ megismerése
Művészetek: ének-zenei nevelés, vizuális nevelés
Pedagógia, pszichológia

14.30 - 14.45: A KONFERENCIA ÖSSZEGZÉSE, ZÁRÁSA

Libor Józsefné dr. rektor, főiskolai tanár

15.00 - 16.00: FAKULTATÍV PROGRAM – Püspöki Palota megtekintése

INTERAKTÍV MŰHELYEK – JÓ GYAKORLATOK

Irodalmi – nyelvi nevelés (magyar nyelvű szekció)

10.30 – 12.00

szekcióvezető: Dr. Zóka Katalin (AVKF)

Szent Ambrus terem

- Dr. Gasparicsné Dr. Kovács Erzsébet (AVKF): *Családi mesék a kortárs magyar gyermekirodalomban*
- Dr. Gasparics Gyula (AVKF): *Nyelvi lelemények és sajátos nyelvhasználat Csukás István: Pom Pom meséi című művében*
- Dr. Baksa Brigitta (AVKF): *Fejlesztési lehetőségek a népmesék feldolgozásában*
- Dr. Karácsony-Molnár Erika (AVKF): *Ég a Tisza és szalmával oltják... – nagyotmondó mesélők, hazugságmesék nyomában*
- Rapavi Dóra (AVKF): *Kortárs mesék az óvodai gyakorlatban*
- Bartha Enikő (AVKF): *Mozgás – mesék – valóság (Movement – Fables – Realty)*

Irodalmi – nyelvi nevelés (angol nyelvű szekció)

10.30 – 12.00

szekcióvezető: Bethlenfalvyné Dr. Streitmann Ágnes (AVKF)

Szent Margit terem

- Dr. Kovács Judit (ELTE TÓK): *Educating Young Learners with English Children's Literature* (Gyermeknevelés – angol nyelvű gyermekirodalommal)
- Tinneke van Bergen – Els Moonen (Arteveldehogeschool, Ghent, Belgium): *Cultural awareness through literature* (Kulturális tudatosság fejlesztése az irodalom segítségével)
- Dr. Joanna Stolarek (University of Social Sciences, Warsaw, Poland): *The role of Scandinavian, German and Irish storytelling* (A skandináv, német és ír mesemondás szerepe)
- Palkóné Dr. Tabi Katalin (AVKF): *Teaching Early English Through Hungarian Classics: Éva Janikovszky's and Veronika Marék's books in English* (Korai angol nyelvtanítás magyar klasszikusokon keresztül: Janikovszky Éva és Marék Veronika könyvei angolul.)
- Dr. Gombocz Eszter (AVKF): *Attitude changes of disadvantaged families Through MesÉd Project* (Hátrányos helyzetű családok attitűdváltozásai a MesÉd projekt nyomán)

12.45 – 14.15

szekcióvezető: Palkóné Dr. Tabi Katalin (AVKF)

Szent Margit terem

- Dr. Árva Valéria (ELTE TÓK): *Science in picturebooks: Integrating picture books into science/social studies sessions in English-Hungarian bilingual kindergartens* (Mesés környezetismeret. A mesekönyvek és az angol-magyar kétnyelvű óvodai környezeti foglalkozások integrálása)
- Jakab Klaudia (XIII. Kerületi Pityang Tagóvoda): *Once upon time – Itt a vége, fuss el véle... – The role and the benefits of bilingual storytelling in early years education* (Once upon a time... Itt a vége, fuss el véle, avagy a kétnyelvű mesefeldolgozás megjelenése az óvodai nevelésben)
- Bethlenfalvyné Dr. Streitmann Ágnes (AVKF): *Applying content-based language teaching methods in the "Winchester Tale Project" – Presenting a good practice* (Tartalomalapú idegennyelv-oktatási módszerek alkalmazása a *Winchester Tale Project* „Jó gyakorlat”-ban)
- Pivók Attila (AVKF, Újlaki Általános Iskola): *Digital storytelling* (Digitális eszközök a történetmesélésben)

Irodalmi – nyelvi nevelés (német nyelvű szekció)

12.45 – 14.15

szekcióvezető: Lohn Zsuzsanna (AVKF)

Szent Ambrus terem

- Lohn Zsuzsanna (AVKF): *Märchen der Ungarndeutschen; Märchenbearbeitungen* (A magyarországi németek meséi; mesefeldolgozások)
- Nolte, Cornelia (Katholischer Kindergarten, Aschheim – bei München): *Praktische Erfahrungen im Alltag* (A mindennapok tapasztalatai)
- Filesch, Susanna (Katholische Stiftungshochschule, München): *Märchen und Musik – praktische Ratschläge* (Mese és zene – gyakorlatokkal)

Külső világ megismerése

10.30 – 12.00

szekcióvezető: Dr. Both Mária (AVKF)

Apor Vilmos terem

- Fráter Erzsébet (MTA ÖK Ökológiai és Botanikai Intézet Nemzeti Botanikus Kert, Vácrátót): *Mesés növények – növényes mesék. Természeti nevelés botanikai mesekönyvek tükrében*
- Dr. Both Mária (AVKF): *Túl az Óperencián – a mesebeli utazások geográfiája*
- Libor Józsefné dr. (AVKF): *Mesés számok*
- Buzogány Ágota (AVKF): *Mesés matematika*
- Nagyné G. Pataki Ágnes: *Matekmese*

Beszélgetés, tapasztalatcsere az előadókkal.

12.45 – 14.15

szekcióvezető: Dr. Both Mária (AVKF)

Apor Vilmos terem

- Megyeriné Dr. Runyó Anna (AVKF): *Mesék és/vagy digitális világ*
- Moór Róbert (Szobi Fekete István Általános Iskola): *A mese bővölete és a bontakozó algoritmikus gondolkodás*
- Békefi Andrásné – Schaub Gáborné (Pilisi Parkerdő Zrt. Madas László Erdészeti Erdei Iskola, Visegrád): *A mese, a játék és a szemléltetés eszközei a környezeti nevelésben, avagy Manómesék hollóháton*
- Mészáros Melinda – Vincze Zsolt (AVKF): *A mese és a történetmesélés szerepe a természettudományok tanításában*

Beszélgetés, tapasztalatcsere az előadókkal.

Művészeti nevelés

10.30 – 12.00

szekcióvezető: Heverdle Péterné Dr. Köncse Kriszta (AVKF):

Szent Cecília terem

- Deákné Dr. Kecskés Mónika (Széchenyi István Egyetem, Győr): *Mesében lelt zene, zenében lelt mese: szövegalkotás, szókincsbővítés, és a rugalmas gondolkodás fejlesztése*
- Dr. Asztalos Bence (ELTE TÓK): *Buddhista tanmese Brecht tándrámaiban*
- Fónagy Luca (AVKF): *Az információs és kommunikációs technológiák, eszközök és játékok otthoni használatának megjelenése az óvodáskorú gyermekeknél*
- Wiedermann Katalin (AVKF): *Médiafogyasztási szokások kisiskolás korban: egy empirikus vizsgálat tapasztalatai*

12.45 – 14.15

szekcióvezető: Heverdle Péterné Dr. Köncse Kriszta (AVKF)

Szent Cecília terem

- Pázmány Karolina Ágnes (AVKF): *Mese és illusztráció – tendenciák*
- Székely Andrea (AVKF): *A Meseládikó komplex óvodai eszköz bemutatása*
- Eplényi Anna – Varga Virág (Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely, GYIK – Műhely, Magyar Nemzeti Galéria): *Alkotás Élmény-tár. Kreatív alkotófolyamatok és élményalapú művészetpedagógia az 5-8 éves korosztálynak*
- Heverdle Péterné Dr. Köncse Kriszta (AVKF): *Mesehallgatás zenével – milyen az igényes zenehallgatási anyag*

Pedagógia, pszichológia

10.30 – 12.00

szekcióvezető: Dr. Molnár Krisztina (AVKF)

Szent Ferenc terem

- Dr. Gál Gyöngyi (AVKF): *A korszerű mesepedagógia gyakorlata*
- Dr. Gombás Judit (AVKF): *Gyermekmesék – felnőtt gondok*
- Dr. Udvarvölgyi Zsolt (AVKF): *Keleti bölcsesség és humor: Naszreddin hodza történeteinek pedagógiai üzenete*

12.45 – 14.15

szekcióvezető: Dr. Gál Gyöngyi (AVKF)

Szent Ferenc terem

- Dr. Molnár Krisztina (AVKF): *A boszorkány alakváltozatai a meseirodalomban*
- Gyimesi Ildikó (AVKF): *A mese szerepe a bölcsődei nevelésben*
- Kardos Ildikó (Kincses Óvoda, Érd): *Népmesével és népi játékkal az érzelmi intelligencia fejlesztéséért*

ABSZTRAKTOK

KÁDÁR ANNAMÁRIA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
kadarannamaria1@gmail.com

***Mese az érzelmi intelligencia fejlesztésében,
szerepe a nevelésben-oktatásban***

Az óvodai élet mindennapjait átszövi az anyanyelvi és a mozgásos nevelés. Mindkét módszertani Történeteink alapstruktúrájukban azt a viszonyrendszert közvetítik, ahogy mi magunk a világhoz viszonyulunk. Ezért van olyan nagy szerepe annak, hogy szülőként, pedagógusként mit és hogyan mesélünk gyermekeinknek az életről, önmagunkról, embertársainkról, a próbatételekről, a megküzdésről. Egy olyan kincssel ajándékozhatjuk meg a gyermekeket, amelynek egész életükben nagy hasznát veszik majd: az életmesék, a személyes történetek megformálásának és megosztásának képességével. A koherensebb élettörténeti narratíva segíti a gyermeket az érzelmi intelligencia faktorainak, a küzdőképesség, rugalmasabb alkalmazkodóképesség és önbecsülés megalapozásában. Azok, akik jobban ismerik a családjukról, családtagjaikról szóló történeteket – még akkor is, ha ezek nehézségekkel, tragédiákkal terhesek –, akik gyakrabban idézik föl ezeket, és mindennek dacára alapvetően pozitívan viszonyulnak hozzájuk, magasabb önbecsüléssel és rendelkeznek.

Kulcsszavak: mese, életmese, érzelmi intelligencia, önbecsülés, rugalmas alkalmazkodóképesség

LUCIE ROOBROUCK

Arteveldehogeschool, Ghent, Belgium

Lucie.Roobrouck@arteveldehs.be

Improving Children's Mental Wellbeing through Stories

Our children have to cope with several kinds of difficulties like fear of failure, bullying, divorce of the parents etc. Storytelling can be an effective tool in the hands of parents or teachers to help children cope with these issues. The author recommends some outstanding Belgian books by Toon Tellegen, Leo Bormans and Wendy Janssens that help children cope with difficulties in life thanks to the use of metaphors. Metaphors help children put difficulties into words in a non-confronting way and they offer coping strategies. Quality children's literature can also activate the imagination and empathy and develop divergent thinking skills. Thanks to carefully chosen discussion questions, the reflection on children's own life is enhanced. More inspiration can be found in therapeutic storytelling: personal stories play an important role in narrative pedagogy and metaphors are used as a tool in neuro-linguistic programming. Social stories dealing with everyday situations can be effective with children with autism. Lastly, the author recommends healing stories for different life situations.

Keywords: story, coping, happiness, imagination, empathy, metaphor

A mese szerepe a gyermek lelki egészségének támogatásában

Gyermekeinknek sokféle nehézséggel kell megküzdniük – teljesítménykényszer, konfliktusok, megfélemlítés, betegség, veszteségek stb. A gyermek segítésének, a boldog felnőtté nevelésnek hatékony eszköze lehet a mese a szülő/pedagógus kezében. A szerző konkrét példákkal illusztrálja, milyen a korszerű témákat megpendítő, jó könyv, amely segíti az életben való eligazodást. A minőségi gyermekirodalom megmozgatja a fantáziát, a metafora alkalmazása pedig többféle értelmezésre nyit lehetőséget, így fejlesztve a divergens gondolkodást és a megküzdési stratégiák kialakítását. A színes, átélt történetmondás nyomán a gyermek könnyebben azonosul a karakterekkel, ami fokozza az empátiás készség kialakulását. A mesehallgatás után okosan feltett kérdések, az irányított beszélgetés megnyitja a gyermeket. Fontosak a saját mesék, személyes történetek pl. a narratív pedagógiában vagy a neuro-lingvisztikus programozásban. Terápiás jelentősége van az ún. szociális történeteknek, amelyek hétköznapi szituációkat ismertetnek meg az autista gyermekkel. A mesélésre szánt idő hosszú távú befektetés. Végezetül a szerző különféle élethelyzetekben hasznosan forgatható gyógyító meséket ajánl.

Kulcsszavak: mese, megküzdés, boldogság, képzelőerő, empátia, metafora

HELGA SCHNEIDER

Katholische Stiftungshochschule, München

helga.schneider@ksh-m.de

***Kindergartenpädagogik heute:
Erziehung und Bildung für ein Leben in der Globalität***

Die Kindergartenpädagogik stand und steht zu allen Zeiten vor der Aufgabe, die nachwachsende Generation zu betreuen, zu erziehen und zu bilden. Sie hat dabei immer zwei Grundspannungen vor Augen: Die Gegenwarts- und Zukunftsorientierung einerseits und den Subjekts- und Gesellschaftsbezug andererseits. Die Bearbeitung dieser pädagogischen Grundspannungen in der täglichen Kindergartenpraxis kann durch wissenschaftliche Erkenntnisse unterstützt werden. In diesem Vortrag werden vor allem soziologische und philosophische Grundlagen herangezogen, um Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern in spätmodernen Gesellschaften zu beschreiben und professionelle Antworten im Rahmen der Kindergartenpädagogik zu entwickeln.

Heute wachsen Kinder nicht mehr nur in ihren Städten und Dörfern, in ihren Gemeinden und Nachbarschaften auf, sondern zugleich in einer globalisierten Welt. Diese ist gekennzeichnet durch die vollzogene Eroberung unseres Planeten durch den Menschen. Es gibt keinen Ort auf der Erde, der nicht bereist oder zumindest mit einem Flugzeug überflogen werden könnte. Die heutige globalisierte Welt ist darüber hinaus charakterisiert durch einen beschleunigten Informations-, Geld-, und Warenverkehr, der vor allem durch den technologischen Fortschritt im Bereich der Elektronik und der digitalen Datenübermittlung ausgelöst worden ist¹. Von den Begleiterscheinungen eines Lebens unter globalisierten Bedingungen sind zahlreiche Familien aus den sozialen Mittelschichten spätmoderner Gesellschaften betroffen. Der Kindergarten als erste Stufe des Bildungssystems ist aufgerufen, diese Veränderungen in den Lebenswelten von Kindern und Familien wahrzunehmen und bei der Ausarbeitung pädagogischer Programme gezielt zu berücksichtigen.

Eine Kindergartenpädagogik, die sich den oben genannten pädagogischen Grundspannungen stellt, beginnt mit der Wahrnehmung und Analyse der lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Familien. Sie blickt auf die Chancen und auch auf die Einschränkungen, die mit dem Aufwachsen in einer globalisierten Welt verbunden sind. Und sie bietet Gelegenheiten um - im Sinne einer allgemeinen Bildung des Subjekts² - andere bedeutsame Erfahrungen zu machen. Erfahrungen, die geeignet sind, den Aufbau und die Erhaltung sozialer Gemeinschaften und die personale Entwicklung des Subjekts gleichermaßen zu unterstützen. Im Folgenden werden daher neue Aufgaben für die Kindergartenpädagogik skizziert und Kompetenzen benannt, die Kindergartenpädagoginnen hierfür benötigen.

Eine Aufgabe der institutionellen Kindergartenpädagogik in spätmodernen Gesellschaften kann darin bestehen, den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder, die von einer *Verdichtung* und *Beschleunigung* des Lebenstempos geprägt sind, Erfahrungsmöglichkeiten des Sich-Ausdehnens in Raum und Zeit, von Dimensionalität und Langsamkeit zur Seite zu stellen. Hier geht es darum, die Lenkung der kindlichen Aktivität durch dicht geplante Wochen- und Tagesabläufe teilweise zu unterbrechen, damit Kinder eigene Zeitrhythmen ausprobieren und erfahren können, wie es ist, an einem Ort wahrnehmend zu verweilen und diesen Ort dadurch neu zu entdecken und zu erfahren. Kindergartenpädagoginnen brauchen dafür *ästhetische Kompetenz*, um die sinnlichen Qualitäten und verborgenen Potentiale von Orten, Plätzen, Natur- und Kulturräumen selbst wahrnehmen, in pädagogischen Begriffen fassen und mit den Kindern und Eltern gemeinsam kultivieren zu können. Kindergartenpädagoginnen benötigen darüber hinaus auch *mikropolitische Kompetenz*, um dazu

¹ s. Sloterdijk (2005)

² s. Fröbel (1862, S. 137) und Klafki (2007)

beitragen zu können, dass von Kindern gezeigte Expansionsbedürfnisse und Bedürfnisse nach Eigenzeitlichkeit nicht nur im Kindergarten, sondern auch an anderen Orten der Gemeinde, des Dorfes oder Stadtteils geachtet werden.

Eine weitere Perspektive für die professionelle Arbeit kann sich ergeben, wenn die Erfordernisse der *Mobilität* durch Erfahrungen von Zugehörigkeit und Partizipation ergänzt werden. Dazu gehören beispielsweise Projekte und Aktivitäten, an denen Kinder und Eltern gemeinsam teilnehmen und etwas Sinnvolles beitragen können. Sie werden dabei nicht als Nutzer fertig vorbereiteter Angebote im Sinne einer *Logik des Konsums* angesprochen, sondern als aktive Mitgestalter. Um solche Aktivitäten entwickeln und begleiten zu können, brauchen Kindergartenpädagoginnen Interesse an der lokalen Geschichte sowie Interesse an ebensolchen Geschichten. Dabei geht es um die Wertschätzung des Erzählens von historisch überlieferten Begebenheiten und Legenden sowie Erzählungen zu gegenwartsbezogenen Begebenheiten und Ereignissen. Kindergartenpädagoginnen benötigen darüber hinaus ein Verständnis vom Kindergarten als Ort des gemeinschaftlichen und verantwortlichen Handelns von Träger, Kindergartenpersonal, Eltern und Kindern. Der Kindergarten der Gemeinde, des Dorfes oder des Stadtteils wird dabei zu einer Einrichtung, die alle wichtigen Personengruppen *miteinander erschaffen* – es wird *ihr* Kindergarten und alle Akteure treten als Träger eines gemeinsamen Interesses in Erscheinung.

Die vorausgehenden Überlegungen zielen darauf, einige grundlegende Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in unserer globalisierten Welt zu skizzieren. Dabei geht es nicht darum, die Umkehrung eines unumkehrbaren Prozesses – vielfach mit dem Begriff *Globalisierung* bezeichnet – herbeizuwünschen. Vielmehr besteht die Absicht darin zu zeigen, welche Aufgaben und Entwicklungsperspektiven für die professionelle Arbeit mit Kindern und Familien darin liegen können, im ursprünglichen Sinne des Wortes *pädagogisch* auf diese Veränderungen der Lebenswelt zu antworten. Denn – um mit Heidegger (1927/2006) zu schließen – „Im Dasein liegt eine wesenhafte Tendenz auf Nähe“.

Óvodapedagógia napjainkban: Életre szóló nevelés és oktatás a globalizmus világában

Az óvodapedagógia mindenkor feladata a felnövekvő nemzedék nevelése, gondozása és képzése. Két alapvető problémát kell szem előtt tartanunk: egyrészt a jelen- és jövő-orientáltságot, másrészt a személyi és társadalmi vonatkozásokat. E két alapvető probléma feldolgozása a mindennapi óvodai gyakorlatban tudományos felismerésekre támaszkodhat. Előadásomban elsősorban szociológiai és filozófiai alapokat veszek figyelembe, hogy felvázolhassam a gyerekek életében bekövetkező változásokat a mai modern társadalmakban, illetve hogy professzionális válaszokat találjunk az óvodapedagógia keretén belül.

Manapság a gyerekek már nem csak a városokban, falvakban nőnek fel, közösségeikben, szomszédjaik körében, hanem egyidejűleg egy globalizált világban is, melyre bolygónk teljes (befejezett) meghódítása jellemző. Nincs a Földnek olyan pontja, amelyen ne járt volna már valaki, vagy amely fölött legalább repülőgép ne haladhatna el. A mai globalizált világunkra ezen kívül a felgyorsult információ-, pénz- és árucseré is jellemző, mely elsősorban az elektronikában végbement műszaki fejlődésnek és a digitális adatátvitelnek köszönhető.³ A globalizált feltételek között zajló élet kísérőjelenségei a mai modern társadalmak szociális középrétegéből számos családot érint. Az óvodának, mint az oktatási / képzési rendszer első lépcsőfokának a feladata, hogy gyerekek és a családok életkörülményeit érzékelje, és a pedagógiai programok kidolgozásánál tudatosan figyelembe vegye.

³ Lásd s. Sloterdijk (2005)

Az olyan óvodapedagógia, amely a fent említett alapproblémákat tartja szem előtt, a gyerekek és családok életfontosságú tapasztalatainak észlelésével, elemzésével kezdődik. Figyelembe veszi az esélyeket, de a korlátozásokat is, amelyek összefüggnek azzal, hogy a gyerekek egy globalizált világban nőnek fel. Ez az óvodapedagógia alkalmat kínál – az egyén⁴ általános képzése értelmében – további jelentős tapasztalatok szerzésére is. Olyan tapasztalatokról van szó, melyek egyaránt támogatni tudják a szociális közösségek kiépítését, ill. megőrzését, valamint az egyén személyes fejlődését. A következőkben ezért rámutatok az óvodapedagógia új feladataira és olyan kompetenciákra, melyekre az óvodapedagógusoknak szüksége van.

Az intézményesített óvodapedagógia egyik feladata napjaink modern társadalmában abban állhat, hogy a gyerekek tapasztalatait, melyekre *tömörség* és *gyorsaság* jellemző, a tér- és időbeli önkiterjesztés, a dimenzionalitás és lassúság élményének lehetőségét félreállítsák. Arról van szó, hogy a gyermeki aktivitás irányítását a szigorúan tervezett heti- és napirend révén részben megszakítsuk, azért, hogy a gyerekek kipróbálhassák egyéni idő-ritmusukat, hogy megtapasztalhassák, milyen az, ha egy helyen tartózkodva megfigyelik környezetüket, és azt ezáltal újra felfedezik, új tapasztalatokat szereznek vele kapcsolatban. Az óvodapedagógusnak *esztétikai kompetenciára* van szüksége, hogy települések, terek, természeti és kulturális területek érzékelhető minőségeit, rejtett potenciáljait megfigyeljék/észleljék, ezeket pedagógiai fogalmakba foglalják, és a szülőkkel és gyerekekkel együtt gondosan ápolják, műveljék. Ezen kívül az óvodapedagógusnak *mikropolitikai kompetenciára* is szüksége van, hogy hozzájárulhasson ahhoz, hogy a gyerekek terjeszkedési és „saját időre” való igényét ne csak az óvodában, hanem más közösségekben, a faluban vagy városrészben is figyelembe vegyék.

A professzionális munka további perspektívája abból is adódhat, hogy a *mobilitás* előfeltételei kiegészülnek a hovatartozás és participáció (részvétel) tapasztalataival. Ide soroljuk pl. az olyan projekteket és tevékenységeket, melyekben a gyerekek és a szülők közösen vesznek részt, és amihez valami értelmes dologgal járulhatnak hozzá. Ebben az esetben nem valamilyen teljesen előkészített ajánlatok használóiként tekintenek rájuk – a *fogyasztás logikájának* értelmében –, hanem aktív társalkotóként. Ahhoz, hogy aktivitásokat fejleszthessenek és kísérhessenek figyelemmel, az óvodapedagógusoknak érdeklődniük kell a helyi történelem, ill. a helyi történetek iránt. Itt a történelmileg ránk hagyományozott események, legendák és történetek elmesélésének valamint azok jelenre vonatkoztatott megbecsüléséről / értékeléséről van szó. Az óvodapedagógusnak ezen kívül a fenntartó, a személyzet, a szülők és a gyerekek közösségi és felelős cselekvésének helyszínéként kell tekintenie az óvodára. Ez esetben a község / közösség, a falu vagy városrész óvodája olyan intézmény, amelyet a felelős személyek csoportja *együtt alkot* – így lesz a *sajátjuk* az óvodájuk, ahol minden szereplő fenntartóként lép fel egy közös cél érdekében.

A fenti gondolatok arra ösztönöznek, hogy globalizált világunkban a gyermekek felnövekedésének néhány alapvető feltételét felvázoljam. Nem csak arról van szó, hogy egy megfordíthatatlan folyamatot megfordítsunk – amit gyakran a *globalizáció* fogalmával illetünk. Sokkal inkább azt a szeretném ezáltal kifejezésre juttatni, milyen feladatok és fejlődési perspektívák rejlenek a gyermekekkel és családokkal való professzionális foglalkozásban a szó eredeti *pedagógiai* értelmében. Mert Heideggerrel (1927/2006) zárva: „A létezésben van a közelségre való lényegbeli törekvés.”

⁴ L.. Fröbel (1862, S. 137) und Klafki (2007)

IRODALMI-NYELVI NEVELÉS SZEKCIÓ ABSZTRAKTJAI

MAGYAR NYELVŰ SZEKCIÓ

BAKSA BRIGITTA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

baksa.brigitta@avkf.hu

Fejlesztési lehetőségek a népmesék feldolgozásában

Minden nép kialakítja a maga módszerét, intézményrendszerét, hogy a történelem során felhalmozott tudást, tapasztalatot megismerjék az egymást követő nemzedékek. A hagyományos nagycsaládban az együtt élő generációk természetes módon közvetítették a közösségi értékrendet, szokásokat a gyermekeknek, akik belenőttek a paraszti életmódba, játékaik során beletanultak a felnőttkorban rájuk váró munkákba.

A társadalom már nem így működik. Most az óvodák, iskolák kezében van a lehetőség, hogy ne hagyják feledésbe merülni azt a tudást, ami nemzeti kultúránk megmaradásának alapját képezi.

A néphagyományok beépítése az óvodai programba hatékonyan segíti a gyermekek harmonikus fejlődését.

Ebben a gazdag világban a népköltészet számtalan műfajával is találkozhatnak az óvodások, melyek közül a népmese életre ható mély élményeket nyújt számukra.

A népmesék feldolgozásában látványosan tetten érhető a gyermeki tevékenységen alapuló élménypedagógiai folyamat.

A tíz lépésben megvalósuló feldolgozás során eljuthatunk a szöveg megismerésétől a történet megjelenítéséig.

A mesefeldolgozás menete: 1./ a mese megismerése, 2./ A szöveg felidézése képek segítségével, 3./ a mesevázlat rögzítése, 4./ állóképek, 5./ interjúk a mese szereplőivel, 6./ helyszínek kialakítása, 7./ párbeszéd felidézése, 8./ mesés játszótér, 9./ bábjáték, 10./ dramatizálás.

Az önkéntelen felfedezés, tapasztalás biztosításával az óvodapedagógus támogatni tudja a gyermeket, hogy észrevétlenül nevelődjön bele egy tiszta értékrendű világba.

Kulcsszavak: tudásátadás, belenevelődés, néphagyományok, népmese feldolgozás, képességfejlesztés

BARTHA ENIKŐ

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

bartha.eniko@avkf.hu

Movement – Fables – Reality

Mozgás – mesék – valóság

Az óvodai élet mindennapjait átszövi az anyanyelvi és a mozgásos nevelés. Mindkét módszertani terület alapos ismerete szükséges ahhoz, hogy a két területről átvehető elemeket egymás mellett, egymást kiegészítve, egymás hatásait erősítve használhassuk a nevelési-oktatási helyzetek során. A jó pedagógus a két területet (de akár továbbiak bevonásával is) komplex módon tudja ötvözni, olyan módszertani eljárásokkal, amelyek segítik a motiváció felkeltését, az ismeretek átadását, illetve az egész oktatási folyamatban alkalmazott módszerek használatát. A kisgyermek életkori sajátosságainak megfelelő kreatív eszközök játékos, meseszerű használatával a gyermek egész személyiségét varázslatos módon tudjuk formálni. Ennek a szemléletmódnak a bemutatására törekszem előadásom során, amely konkrét példákon és gyakorlatokon keresztül igyekszik igazolni mindezek létjogosultságát.

Kulcsszavak: módszertan, mozgás, mese-vers, képzelet, játék

GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

gasparicsne.erszabet@avkf.hu

Családi mesék a kortárs magyar gyermekirodalomban

A közelmúlt magyar gyermekirodalma bővelkedik olyan mesékben, amelyek középpontjában a család áll. Az óvodai és az otthoni könyvespolcokon egyaránt ott vannak többek között Bartos Erika, Berg Judit, Finy Petra vagy Vadadi Adrienn képeskönyvei, amelyek lapjain a valóságos családokhoz hasonló szereplők hétköznapijai, apró-cseprő dolgai elevenednek meg. Miért népszerűek ezek a könyvek? Valószínűleg azért, mert a mesélő szülők és a mesehallgató gyerekek egyaránt ráismerhetnek bennük saját mindennapjaik tipikus helyzeteire. Ez pedig örömteli élményt nyújt, vagy akár egy aktuális probléma – hiszti, testvérféltékenység stb. – megoldását segítheti játékos formában. A legkisebbeknek szóló családi meséken kívül vannak olyanok is, amelyek az iskolás korosztályt szólítják meg, amit témaválasztásuk is mutat: a szülő állásvesztéséről, a családon belüli erőszakról, a gyermeki önismeret fejlődéséről, betegségről, halálról szólnak megmaradva a műfaj keretein belül.

Az előadás kortárs magyar irodalmi meséket mutat be, azt vizsgálja, hogy a különböző korosztályoknak szóló, változatos témájú és hangvételű történetekből milyen családképek bontakoznak ki. A jelen vagy a közelmúlt hogyan épül be a mesékbe? Őriznek-e ezek az írások valamit a népmesei hagyományból? Hogyan fér meg együtt a valóság és a fikció? Mit nyújt a családi mese a mesehallgató, meseolvasó gyermeknek és a felnőttnek?

Kulcsszavak: családi mese, kortárs gyermekirodalom, 2–4 éves korosztály, ráismerés öröme, élmények elmélyítése, hétköznapi témák, családi kapcsolatok

GASPARICS GYULA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

gasparics.gyula@avkf.hu

***Nyelvi lelemények és sajátos nyelvhasználat
Csukás István: Pom Pom meséi című művében***

Picur, Pom Pom vagy Gombóc Artúr nevét hallva gyermekkorunk kedves meséi, feledhetetlen szereplői idéződnek fel bennünk. E sorokat pedig, *Hogy ki is Pom Pom? Hogy nem ismeritek?..* generációk tudják betéve, mint ahogyan arra a kérdésre is azonnal rávágják a választ, hogy milyen csokoládét szeretett Gombóc Artúr: *A kerek csokoládét, a szögletes csokoládét, a hosszú csokoládét, a lapos csokoládét és minden olyan csokoládét, amit csak készítenek a világon.*

Érthető, hogy ezek a szerethető és bájos mesefigurák szabálytalan és különös történeteikkel életre szólóan bevésték magukat olvasóik, hallgatók szívébe.

Abban azonban, hogy feledhetlenné váltak, meghatározó szerepe van Csukás István egyedi nyelvhasználatának, nyelvi bravúrjainak, jellegzetes stílusának is.

Az előadás rámutat a címadás sajátosságaira, elemzi a címek szerkezetét, szófajiságukat, tagjaik stilisztikai jegyeit, szemantikai összeférhetőségét. Kiemeli a szövegben szereplő szavak morfológiai, szófajtani és jelentéstani jellegzetességeit, a hangulatfestő szavakat, a kötetlen és sokszor meglepő fordulatokat, valamint a logikai bukfenceket is magában foglaló nyelvhasználatot.

Külön is rámutat a sziporkázó szójátékokra, nyelvi leleményekre, a szövegbe rejtett finom fricskákra. Bemutatja az állandó, visszatérő jegyeket, a keretes szerkesztésmódot és az egyes mesék közötti koherenciát megteremtő nyelvi elemeket.

Ráirányítja a figyelmet az esetenként formabontó szerkezeteknek, a fokozásnak, a halmozásnak és az ismétléseknek stílussteremtő erejére.

E nyelvi összetevők megismerése segít megérteni, hogy miben is rejlik Csukás István meséinek egyedi nyelvvezete, sajátos stílusa.

Kulcsszavak: Csukás István meséi, különös szereplők, sajátos látásmód, nyelvi lelemények, formabontó szerkezetek

KARÁCSONY-MOLNÁR ERIKA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
kmerika44@gmail.com

***Ég a Tisza és szalmával oltják...
nagyotmondó mesélők, hazugságmesék nyomában***

Az ötletet, hogy a nagyotmondás után kutassak Berecz András ének- és mesemondó, Háry János emlékest előadása, valamint egy rövid írása adta. A Kárpát-medencében különböző helyszíneken, 2000-2002 között végeztem néprajzi kutatómunkámat. Eleinte szinte lehetetlennek tűnt a feladat, úgy nézett ki, hogy egy már feledésbe merült, már az emlékezetből sem felidézhető dolog után keresgélek, hiszen a feltett kérdésre, kérdésekre eleinte nemleges válaszok érkeztek vissza. A későbbiekben sikerrel jártam: Felvidéktől Bácskáig. Dunántúltól Erdélyig, Moldváig kutatva a nagyotmondó mesélők után.

A nagyotmondások, a hazugságmesék a folklór, az irodalom és a fél népi költészet között mozognak. Tanulmányom bevezető részében a folklór hazugságmeséjének irodalmi megfelelőjét, a hazugságtörténetet ismertetem. Majd a hazugságmesé meghatározása, jellemző típusai következnek. Végezetül a 2000-2001 között végzett munkám tapasztalatait összegzem. Kutatómunkám során filmen is megörökítettem a nagyotmondó történeteket. Az „*Ez az úgy igaz, ahogy hiszitek – nagyotmondó mesélők nyomában Berecz Andrással* – című filmet a 34. Magyar Filmszemlén, 2003. januárban mutatták be (rendező: Karácsony-Molnár Erika, ének- és mesemondó: Berecz András, operatőr-vágó: Kötő Zsolt, a film Dunatáj Alapítvány gondozásában jelent meg). A film rövid ismertetőjében a következő olvasható: „*A katona hazajött a sok nyomorúságból, vett egy nagy levegőt és mókázni kezdett. A rajta esett nagy szörnyűséget mókával ütötte agyon. Nagyotmondó mesékre, plautuszi katonatörténetekre bukkantunk a Kárpát-medencében. Legtöbbjük arról szól, hogy amerre a magyar katona járt, milyen hatalmas dolgokat látni. Ma is élnek még olyanok, akik a háborúról és a hadifogságról figurásan mesélnek: balsorsnak, bánatnak így öltenek nyelvet.*”

Kulcsszavak: hazugságmesé, néprajzi kutatómunka, dokumentumfilm

RAPAVI DÓRA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
dora.rapavi@gmail.com

Kortárs mesék az óvodai gyakorlatban

Az utóbbi két évtizedben robbanásszerű változás következett be a magyar gyerekirodalomban: rengeteg új szerző és kiadvány jelent meg, gyerekkönyvekre szakosodott kiadók alakultak (a teljesség igénye nélkül: Pagony Kiadó, Naphegy Kiadó, Csimota Gyerekkiadó, Manó Könyvek stb.), ezzel együtt a gyerekirodalom jelentősége megnőtt, méltó helyére érkezhettek az irodalmi kánonban. Az olvasók, a „gyerekkiadóhasználók” körében azonban ezzel egy időben megjelent a bizonytalanság, elveszettség érzése: mi alapján válasszon, mit adjon a gyerekek kezébe. A pedagógusok különösen nehéz helyzetbe kerültek a mindennapi nevelési, tanítási gyakorlatuk során: merjenek-e újat bevinni vagy maradjanak inkább a régi, bevált szövegeknél.

Ehhez a problémakörhöz kapcsolódó kutatásomban az óvodapedagógusok kortárs gyerekirodalomhoz való viszonyát elemzem különböző aspektusokból. Elsősorban arra a kérdésre keresem a választ, hogy mennyire ismerik a kortárs irodalmat, milyen mértékben használják az óvodai gyakorlatban. Attitűdvizsgálatom arra irányul, hogy a kortárs szerzőket, azon belül is a magyar kortárs prózaírókat mennyire ismerik, szeretik, szövegeiket használják-e egyáltalán. Mi alapján döntenek, amikor szöveget, művet választanak? Honnan tájékozódnak a legfrissebb irodalomról? A kérdőív lehetőséget ad arra is, hogy az óvodapedagógusok saját választásaikat mutassák be, amely további lehetséges irányokat adhat, kitérve a kortárs költőkre, illetve a külföldi írókra, valamint a gyerekek által legszívesebben választott szerzők is helyet kapnak vizsgálatomban.

Kutatásom kérdőíves módszerrel történik, óvodapedagógusok bevonásával. Előadásomban a tipikus válaszok bemutatása mellett elemzem a szociográfiai adatokkal való összefüggést is: pl. milyen hatással lehet az életkor, illetve a lakóhely a kortárs irodalomra való nyitottságra. Vizsgálatom nemcsak a gyerekekkel foglalkozó szakembereknek nyújthat új információkat, hanem tanulságai hozzásegíthetnek a pedagógusképzés hatékonyabbá tételéhez.

Kulcsszavak: kortárs, gyerekirodalom, óvodapedagógia, nevelési gyakorlat

AZ IRODALMI ÉS NYELVI NEVELÉS SEKCIÓ ABSZTRAKTJAI

ANGOL NYELVŰ SEKCIÓ

ÁRVA VALÉRIA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

arvavali@gmail.com

***Science in picturebooks
Integrating picture books into science/social studies sessions
in English-Hungarian bilingual kindergartens***

Structured adult-led activities in bilingual kindergarten programmes are an important source of early childhood language development. Science sessions can be well accompanied with reading picture books of matching topics. These books can help to make the learning of the language in focus deeper and more memorable through emotional involvement. In my presentation I would like to give examples of English language picture books and their creative use in science topics.

Keywords: picturebook, children's literature, early childhood language development, science, social studies

***Mesés környezetismeret
A mesekönyvek és az angol-magyar kétnyelvű óvodai
környezeti foglalkozások integrálása***

A kétnyelvű óvodai nyelvi fejlesztés egyik fontos terepe a strukturált tevékenység, a különböző ismeretkörökben, többek között környezetismeretben. Ezeket a foglalkozásokat jól kiegészítik a témákhoz illeszkedő mesekönyvek: a környezetismereti tevékenység során elsajátított nyelvet a kapcsolódó meséken keresztül, az érzelmi involváció segítségével tovább mélyítik és emlékezetessé teszik. Az óvodai korosztály népszerű olvasmányai a 'képes mesekönyvek' (picturebooks), melyekben a szöveges és a képes narratíva a történet megértéséhez egyaránt fontosak.

Előadásomban környezetismereti témákhoz felhasználható angol nyelvű 'képes mesekönyvekről' és kreatív felhasználásukról szeretnék példákat bemutatni. Egy sor véletlenszerűen kiválasztott képes mesekönyv vizsgálata alapján kiderül, hogy jelentős részük olyan témákról szól, melyek szorosan vagy lazán a környezetismeret ismeretkörhöz, azon belül is a természettudományokhoz kapcsolódnak és alkalmasak arra, hogy kétnyelvű óvodákban idegen nyelvi fejlesztés céljából a tantervbe építve, változatos módokon lehessen használni.

Kulcsszavak: képeskönyv, gyermekirodalom, korai nyelvfejlés, környezetismeret, társadalomtudományok

BETHLENFALVYNÉ STREITMANN ÁGNES

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
streitmann.agnes@avkf.hu

Applying content-based language teaching methods in the "Winchester Tale Project" – Presenting a good practice

In the 1990s we witnessed significant changes in teaching English as a foreign language both concerning the age-factor (early start) and concerning methodology. A fruitful result of these effective changes was the emergence of different content-based language teaching programmes in Hungarian educational institutions. When applying content-based language teaching methods, we should view language as a „tool” of gaining knowledge, and instead of teaching language in isolation from subject matter, we integrate language development with content learning.

The Winchester Tale Project – a cooperation launched by Apor Vilmos Catholic College and Winchester University in 2015 – offers a meaningful context, a cognitively engaging and demanding content for the Hungarian students participating in it. The project covers the content area of „Intercultural Dialogue through Folktale Traditions”, and integrates language development with content learning. Studying folk and fairy tales in English gives the opportunity for the students to use English as a medium of learning not only as a means of communication.

The project is based on two talent-fostering optional courses at AVCC: The Storytelling Course focusing on British and Hungarian folk-tale tradition comprises reading and analysing folk and fairy tales, favouring those ones belonging to the same tale type and are popular both in England and in Hungary. Besides doing research on the texts, students are encouraged to investigate the ways the tales are represented in diverse cultural forms (picture books, artwork, puppetry, media adaptations, images, illustrations, etc.) They share their research findings on a project website, <http://folkandfairytaleproject.weebly.com>. The Art and Craft Course comprises art and craft activities aiming at preparing puppets, props, scenery to be used in performances in seminars and in school work with children at Karolina Catholic Primary School and at Újlaki Primary School.

In the spring term the English and Hungarian students visit each other's institutions in Winchester and in Vác. During these project-weeks, besides participating in inspiring and enjoyable thematic programmes, they share their pedagogical experience gained during the autumn-term pedagogical work at home.

Kulcsszavak: folktale-tradition, content-based, talent -fostering, project-activity, intercultural

Tartalomalapú idegennyelv-oktatási módszerek alkalmazása a Winchester Tale Project „Jó gyakorlat”-ban

Az 1990-es években forradalmi újítások indultak el az idegennyelv-oktatásban, melyek mind a nyelvtanulás elkezdésének időpontjában (korai idegennyelv-fejlesztés), mind az idegennyelv-oktatás módszertanában jelentős változásokat hoztak. Az egyik ilyen gyümölcsöző fordulat a tartalom-és kultúraalapú megközelítések beemelése volt az idegen nyelv tanításába. A tartalomalapú idegennyelv-oktatási módszerek lényege, hogy az idegen nyelvet a tanulás csatornájának tekintik, eszköznek ahhoz, hogy a tanulók valamilyen tartalmat, tudást sajátítsanak el általa, miközben a nyelvtudásuk is fejlődik.

A *Winchester Tale Project*, mely az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, a Winchester University, a Karolina Katolikus Általános Iskola és az Újlaki Általános Iskola együttműködésében indult 2015 szeptemberében, a „Kultúrák és nyelvek találkozása nemzetek meséin keresztül” témakört öleli fel.

Két tehetséggondozó választható kurzus keretein belül valósul meg: A „Magyar és angolszász népmesék összehasonlító elemzése” című kurzuson olyan azonos mesetípusok tanulmányozása, interaktív feldolgozása folyik angol nyelven, melyek mind a magyar mind az angolszász kultúrkörben népszerűek. Az elemző munkához kutató tevékenység és alkotó, kézműves tevékenység is kapcsolódik. Ezt a feladatot a másik, a művészeti kurzus látja el: A hallgatók feladata a művekhez kapcsolódó különböző művészeti alkotások gyűjtése, saját művészeti alkotások (például bábok) készítése. A pedagógiai cél óravázlatok készítése, és a mesék előadása általános iskolában, gyermekekkel együttműködve, bábelőadások, és élő előadások formájában. A magyar és az angol diákok között az együttműködés közös online felületen történik. Az Online együttműködés formái: facebook – az informális, baráti kapcsolatok kialakítására – és Weebly – a kutatás eredményeinek, valamint az iskolai foglalkozásokról készült videofilmek online tárolására. A közös munka utolsó lépése minden évben egy csereút, részvétel a színes, tematikus programokat kínáló winchesteri és váci projekt-héten.

Kulcsszavak: népmese-hagyomány, tartalomalapú, tehetséggondozás, projekt-foglalkozás, interkulturális

TINNEKE VAN BERGEN – ELS MOONEN

Arteveldehogeschool, Ghent, Belgium

tinneke.vanbergen@arteveldehs.be

els.moonen@arteveldehs.be

Cultural awareness through literature

Culture is more than the painting on an exhibition, the books in the library, the dancing performance in the theatre. The interesting thing is how you and others give meaning/sense to the painting, the book, the performance. In other words, the focus lies on the reflection on culture. This reflection stimulates and develops cultural awareness.

Professor of culture and cognition Barend van Heusden developed a theoretical framework called ‘Culture in the mirror’ that can be used in schools. It clarifies how the various aspects of culture in cultural education are connected and can be linked to children’s development. The aim of cultural education should be to teach kids to reflect on their own culture and those of others in a variety of media, and using different cognitive skills. In our workshop we will make use of the Australian writer Shaun Tan’s book *Eric* to encourage participants to reflect on how others perceive the world, imagine it, give meaning to it and analyse it. By relating the book to other interesting sources we will discuss cultural self-awareness.

Kulturális tudatosság fejlesztése az irodalom segítségével

A kultúra több mint egy kiállítás festményei, könyvek a könyvtárban, vagy táncelőadás a színházban. Az igazán érdekes kérdés az, hogyan adunk jelentést/értelmet a festménynek, a könyvnek a könyvtárban, a táncelőadásnak a színházban. Más szóval, a kultúrára való reflektálás áll a középpontban. Ez a reflexió táplálja és fejleszti a kulturális tudatosságot.

A kultúra és tudat összefüggéseivel foglalkozó professzor, Barend van Heusden „Kultúra a tükörben” címmel kifejlesztett egy olyan elméleti keretet, amelyet iskolákban lehet alkalmazni. Ez tisztázza, hogy a kulturális nevelésben a kultúra különböző aspektusai miként kapcsolódnak össze, és hogyan köthetők a gyermeki fejlődéshez. A kulturális nevelés célja az kellene, hogy legyen, hogy megtanítsa a gyerekeknek, hogyan reflektáljanak a saját és mások kultúrájára a különféle médiumokon keresztül, különböző kognitív képességek használatával. Műhelyünkben az ausztrál szerző, Shaun Tan *Eric* könyvének segítségével arra szeretnénk bátorítani a résztvevőket, hogy reflektáljanak arra, hogyan látják mások a világot, hogyan képzelik azt el, hogyan ruházzák fel jelentéssel, és hogyan elemzik. A könyvet más érdekes forrásokkal ötvözve a kulturális öntudatosságról fogunk beszélgetni.

Kulcsszavak: kulturális tudatosság, reflektálás, nevelés, jelentés

GOMBOCZ ESZTER

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
gombocz.eszter@avkf.hu

Changes in the attitudes of disadvantaged families due to the tale reading project

MesÉd ('storytelling mothers') indicates a lot of changes in family attitudes concerning the value of pre-school education (importance of attending kindergarten or other educational programmes, language use in family interactions, acquisition of reading, singing, rhyming). The project also helps the mothers to develop self-confidence, collaboration and a regular daily schedule.

Mothers are in the focus of the MesÉd project because in most of the underprivileged families, the pattern of education is missing. On MesÉd events, mothers read and elucidate different, nicely illustrated storybooks week by week. Motivated mothers are able to support the learning of their children, so they get to school already with a positive attitude towards books and reading. Besides, their vocabulary range reaches the appropriate level. We often see a change of attitude in mothers as well. After having gained self-confidence, many times they themselves also want to study again and to get a qualification.

The project also puts emphasis on icebreaker activities, games and singing together. All in all, the project MesÉd helps the integration of marginalized people in society and the reading literacy of disadvantaged families. All this is achieved by motivating the children to love reading; by inspiring them to want to know more; and by conveying moral lessons with the tales.

Keywords: oral culture, emergent literacy, intergenerational family literacy programmes, relational vocabulary, catch up

Hátrányos helyzetű családok attitűdváltozásai a MesÉd projekt nyomán

A MesÉd (Mesélő édesanyák) egy olvasásra, gondolkodásra nevelő, önbizalmat erősítő projekt. Középpontjában a család mozgatórugói, az édesanyák állnak, mivel a hátrányos helyzetű családokban legtöbbször hiányzik a tanulási folyamathoz szükséges minta. A projekt színes képekkel illusztrált mesék olvasásán keresztül megváltoztatja az édesanyák könyvekhez és tanuláshoz való viszonyát, majd a hazavitt mesekönyvek továbbolvasása révén a gyermekekre is áttevődik az új habitus. Ők a projekt természetes hasznélvezőiként úgy kerülnek az iskolapadba, hogy már pozitív viszonyt alakítottak ki a könyvekhez és az olvasáshoz, valamint szókincsük is megfelelő szintet ér el. Nem ritka az édesanyák hozzáállásában bekövetkező változás sem. Sokszor ők maguk is szeretnék újra tanulni, végzettséghez jutni, miután megerősödött önbizalmuk. A projekt további fontos elemei a közös éneklés és a feszültségoldó, önfeledt játékok.

Összességében a MesÉd az olvasás megszerettetésével, az ismeretszerzés igényének felébresztésével, a mesék példamutató értékrendjének közvetítésével a hátrányos helyzetű családok olvasásszocializációját és társadalmi felzárkózását segíti elő.

Kulcsszavak: orális kultúra, bontakozó írásbeliség, családi olvasásszocializációs program, relációs szókincs, felzárkózás

JAKAB KLAUDIA

Pitypang Tagóvoda, XIII. kerület, Budapest
kiss.kadi@gmail.com

Once upon a time – Itt a vége, fuss el véle... – The role and the benefits of bilingual storytelling in early years education

Kindergarten life is permeated daily by stories and storytelling that is meant to play an important part of both structured and unstructured activities. In some local kindergartens of Budapest where the bilingual program is fit into the local curriculum based on the National Core Curriculum storytelling happens also in two languages.

In the Hungarian traditional storytelling great emphasis is placed on the adaptation of age-appropriate, value transmitting stories. This process is completed by storytelling activities in English language where it is even more important to use devices like nonverbal signs or mime to assist understanding and also revisiting the different ways of interpretation.

It is also important that the delivery is not limited exclusively to role play but it might surface anywhere in different play activities providing tools, time and space for the children. We encourage them not to settle for the given toys but we inspire them to create their own resources and toys using their imagination following the sample of the creative teachers.

Age appropriate stories, activities and themes demand a great arsenal of tools and methods for delivering information and knowledge to children.

Drama games and emotional education play a decisive part in the evolution and development of group cohesion.

Story comprehension in two languages – in addition to the pleasure of being absorbed in a different world and the positive impact on children's cognitive awareness – helps to develop many different skills that will result in a more effective learning process at a later stage in the school.

Once upon a time... Itt a vége, fuss el véle, avagy a kétnyelvű mesefeldolgozás megjelenése az óvodai nevelésben

Az óvodai élet mindennapjait áthatja a mesemondás, mely a kötött és a kötetlen tevékenységek során egyaránt hangsúlyos szerepet kap.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjára épülő Helyi Nevelési Programon belül megvalósuló kétnyelvű óvodai programban a mesefeldolgozás is két nyelven történik.

A magyar, hagyományos mesefeldolgozás során elsődleges szempont az életkorhoz igazodó, értéket közvetítő történetek több szempontú, mély, részletes feldolgozása. Ehhez kapcsolódik angol nyelven a témához illeszkedő történet, melynél még inkább elengedhetetlenek a megértést segítő eszközök, a nonverbális jelzések alkalmazása, a mimika, illetve a mese több módszerrel történő ismétlésen alapuló feldolgozása is.

Fontos továbbá, hogy a mese elaborálása ne csak a szerepjátékokra korlátozódjon, hanem a különböző játéktevékenységek során mindenhol megjelenjen, eszközöket, helyet, időt biztosítva a gyermekek számára. Arra inspiráljuk őket, hogy ne csak a kész eszközöket használják, hanem a kreatív pedagógusok által közvetített mintát követve, saját kreativitásukat is kibontakoztatva önállóan készítsenek eszközöket, játékokat.

Változatos, igényes és esztétikus eszközöket, módszereket alkalmazva adjuk át az életkornak, érdeklődési körnek és a témának megfelelő meséket, történeteket.

A drámajátékok és az érzelmi nevelés meghatározó szerepet tölt be a csoportkohézió kialakulásában, erősödésében.

A két nyelven történő mesefeldolgozások a mese nyújtotta örömeiken, a gyermeki gondolkodásra lévő pozitív hatásán túl számos olyan készséget és képességet is fejleszt, mely később az iskolában mind eredményesen fogják befolyásolni a tanulási képességeket.

Kulcsszavak: korai kétnyelvűség, mesefeldolgozás, belső képalkotás, érzelmi nevelés

KOVÁCS JUDIT

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

dr.judit.kovacs@t-online.hu

Educating Young Learners with English Children's Literature

The workshop aims at presenting the role of English Children's Literature in the young learners' general educational development. The presenter intends to share some of the teaching materials she has developed for learners in a CLIL primary school in Budapest. She wants to present that works of childrens' litretaire, such as nursery rhymes and limericks might provide lots of opportunities for cognitive skills development as well as for creativity and learner autonomy, which finally might result in developing children to become readers. This way the skills and competences acquired through the enjoyable activities with rhymes might contribute to overall educational gains.

Gyermeknevelés – angol nyelvű gyermekirodalommal

A workshop célja, hogy bemutassa, milyen szerepet játszhat az angol gyermekirodalom az angolul tanuló kisiskolások általános pedagógiai fejlesztésében. Az előadó egy magyar-angol kéttannyelvű általános iskolában megtartott, saját fejlesztésű feladatokat tartalmazó tananyag bemutatásán keresztül azt kívánja bemutatni, hogy a tanulók koruknak megfelelő gyermekirodalmi alkotások - ritmikus mondókák (nursery rhymes és limericks) feldolgozása közben sok és sokfajta lehetőséget kaphatnak gondolkodási készségeik, kreativitásuk, tanulói önállóságuk fejlesztésére, és hosszabb távon, olvasóvá nevelésükre. Ily módon az angol gyermekirodalom élvezetes megismerése során szerzett készségek nem csak az angol nyelvi fejlesztésüket, hanem általános készségfejlesztésüket is szolgálhatják.

Kulcsszavak: korai nyelvoktatás, készségfejlesztés, gyermekirodalom, feladat-központú tanulás

PALKONE TABI KATALIN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
tabi.katalin@avkf.hu

***Teaching Early English Through Hungarian Classics:
Éva Janikovszky's and Veronika Marék's books in English***

It is a widely known fact that children experience the world through stories. In their holistic world view, fantasy and reality belong to the same world, and they are eager to learn about this world. This is a fact that should be kept in mind and built upon when teaching English to kids at preschool or primary school level. However, the question may arise: How should we go about telling our students stories in the English language classroom when 3-6-year-old kids obviously do not have the linguistic scope necessary to comprehend English stories in their complexity? Apart from grading stories to their level, a good old practice, another solution, as this paper will suggest, could be to tell them stories that they might be familiar with in their own language already. In my paper, I hope to demonstrate how this could work through the analysis of the English versions of some well-known Hungarian stories by Éva Janikovszky and Veronika Marék, two prominent children's authors, in the context of Kindergarten and Primary English Language Teaching.

***Korai angol nyelvtanítás magyar klasszikusokon keresztül:
Janikovszky Éva és Marék Veronika könyvei angolul***

Jól ismert tény, hogy a gyerekek a világot történeteken keresztül tapasztalják meg. Az ő holisztikus világmépükben a képzelet és a valóság ugyanannak a világnak a részei, és erről a világról minél többet meg akarnak tudni. Ezt a tényt észben kell tartani, sőt építeni kell rá, ha óvodás, kisiskolás korú gyerekeknek tanítunk idegen nyelvet. Ugyanakkor felmerülhet a kérdés: Hogyan is kellene történeteket mesélnünk a diákjainknak az angol nyelvi osztályteremben, amikor a 3-6 éves korúak nyelvtudása még nem elegendő ahhoz, hogy megértse az angol történeteket a maguk komplexitásában? A mesék diákokhoz mért szintezése mellett – ami egy jó gyakorlat – egy másik megoldás lehet, ha – érvel ez a dolgozat – olyan meséket olvasunk nekik, amelyeket már ismerhetnek az anyanyelvükön. Dolgozatomban azt szeretném bemutatni Janikovszky Éva és Marék Veronika néhány jól ismert meséjének angol nyelvű változatán keresztül, hogyan működhet mindez az óvodai és általános iskolai nyelvtanítás kontextusában.

Kulcsszavak: korai angol nyelvtanítás, magyar gyermekirodalom, történetmesélés

PIVÓK ATTILA

Újlaki Általános Iskola, Budapest
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
pivok.attila@avkf.hu

Digital tools in storytelling

In my presentation I would like to show what possibilities the digital tools can provide in storytelling. According to the expectations of the 21st century, storytelling also changes. Apart from the traditional storytelling, the info-communication technologies (ICT) have also gained a significant role. Applications and tools are constantly expanding and evolving, but they are not worth anything in the end if they are not applied to a thoughtful concept. That is why it is important for teachers to have the right digital competence because they can consciously choose and apply the right program or tool. Developing the digital competence of teachers is also important in other respects. The teacher can only pass on the knowledge he or she possesses with his students. Through some practical examples, I would like to show you how to include your mobile phone in storytelling, for example. Of course, other external factors also play a role, for example, what kind of tools the school has, but most importantly the openness and motivation of the teacher is decisive.

Keywords: ICT, story-telling, digital competence, primary school, English teaching

Digitális eszközök a történetmesélésben

Előadásomban szeretném bemutatni, hogy milyen lehetőségeket biztosítanak a digitális eszközök a történetmesélésben. A modern kor elvárásainak megfelelően a történetmesélés is változik. A hagyományos történetmesélésen kívül ma már az info-kommunikációs technológiák (IKT) is jelentős szerephez jutottak. Az alkalmazások és az eszközök folyamatosan bővülnek és fejlődnek, de önmagukban semmit nem érnek, ha nem átgondolt koncepció mentén alkalmazzuk őket. Ezért fontos, hogy a pedagógusok megfelelő digitális kompetenciával rendelkezzenek, mert így tudatosan tudják kiválasztani és alkalmazni a megfelelő programot vagy eszközt. A pedagógusok digitális kompetenciájának fejlesztése más szempontból is fontos. A pedagógus csak azt a tudást tudja átadni diákjainak, amivel maga is rendelkezik. Néhány gyakorlati példán keresztül szeretném megmutatni, hogy miként lehet például a mobiltelefont bevonni a történetmesélésbe. Természetesen egyéb külső tényezők is szerepet játszanak, például, hogy az iskolának milyen az eszközparkja, de összességében a pedagógus nyitottsága, motivációja a döntő.

Kulcsszavak: IKT, történetmesélés, digitális kompetencia, általános iskola, angol tanítás

JOANNA STOLAREK

University of Social Sciences, Warsaw, Poland
Társadalomtudományi Egyetem, Varsó, Lengyelország
jeannemarie.stolarek@gmail.com

The role of Scandinavian, German and Irish storytelling

The aim of this paper is to discuss the role of storytelling in Danish, Norwegian, German and Irish tales. The emphasis will be laid on the motif of goodness and evil, the picture of small heroes and heroines in selected texts by Hans Christian Andersen (1805-1885), the Grimm Brothers, Jacob Grimm (1785-1863) and Wilhelm Grimm (1786-1859), Sigrid Undset (1882-1949) and John Boyne (1971-). The author of the paper would like to analyse the importance of folklore tradition in these countries reflected in storytelling and its influence on the spiritual development and education of children. In the case of Andersen and the Grimm Brothers the author would like to examine the Romantic and Gothic literary tradition, whereas regarding Undset the emphasis will be placed on the medieval climate and its impact on Norwegian storytelling in the 19th, 20th and 21st centuries. Finally, the author is going to discuss and explore the tradition of storytelling in Ireland, especially in its 20th century context, which will be illustrated in selected works by John Boyne.

A skandináv, német és ír mesemondás szerepe

Ez a tanulmány a mesemondás szerepét járja körül a dán, norvég, német és ír mesékben, nagy hangsúlyt fektetve a jó és a rossz motívumaira, valamint a kisebb hősök és hősnők ábrázolására Hans Christian Andersen (1805-1885), a Grimm fivérek, Jacob Grimm (1785-1863) és Wilhelm Grimm (1786-1859), Sigrid Undset (1882-1949) és John Boyne (1971-) válogatott meséiben. A dolgozat szerzője azt szeretné elemezni, miként tükröződik ezeknek az országoknak a néphagyománya a mesemondásban, és hogyan hat ez vissza a gyermekek fejlődésére és nevelődésére. Andersen és a Grimm fivérek műveiben a szerző szeretné megvizsgálni a romantikus és gótikus irodalomhagyományt, míg Undset esetében a hangsúlyt arra fekteti, hogy a középkor hangulatának milyen hatása volt a XIX., XX. és XXI. századi norvég mesemondásra. Végül a szerző szeretné körüljárni a mesemondás hagyományát Írországból, különösen annak XX. századi kontextusában, amelyet John Boyne válogatott művei fognak illusztrálni.

Kulcsszavak: skandináv, német, ír népmese, romantikus, gótikus

IRODALMI-NYELVI NEVELÉS SZEKCIÓ ABSZTRAKTJA

NÉMET NYELVŰ SZEKCIÓ

LOHN ZSUZSANNA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

lohn.zsuzsanna@avkf.hu

Volks- und Kunstmärchen bei den Ungarndeutschen

Die Ungarndeutschen brachten u.a. ihre Bräuche, Sprache, Musik und Tänze mit sich, aber auch etliche Märchen. Doch einige sind auch schon hier in der neuen Heimat entstanden, sogar auch auf Einfluss der Volksgruppen, mit denen die Ungarndeutschen zusammenlebten. (Beispiele: Der Brauttanz; Die faulen Eheleute)

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich auch eine sog. ungarndeutsche Literatur – innerhalb dieser sind auch Märchen entstanden. (Beispiele: Josef Michaelisz: Der Fuchs und der Hase; Christina Arnold: Wolki)

Es wird auch darauf eingegangen, wie diese Märchen in Kindergarten und Primarstufe eingesetzt werden können.

A magyarországi németek nép- és műmeséi

A magyarországi németek az óhazából többek között magukkal hozták szokásaikat, nyelvüket, zenéjüket, táncaikat, de jó néhány mesét is. Természetesen az évszázadok során itt is keletkeztek mesék, olykor a velük együtt élő népcsoportok is befolyásolták ezeket. (pl. Der Brauttanz – Menyasszonytánc; Die faulen Eheleute – A lusta házaspár)

A II. világháború után felvirágzott az ún. magyarországi német irodalom, melynek keretében mesék is születtek (pl. Josef Michaelisz: Der Fuchs und der Hase – A róka és a nyúl; Christina Arnold: Wolki – Felhőcske).

Arról is szó lesz, hogyan lehet ezeket a meséket az óvodai foglalkozások során, ill. az iskolák alsó tagozatában alkalmazni.

Kulcsfogalmak: magyarországi németek; népmese, műmese; óvoda, alsó tagozat

KÜLSŐ VILÁG MEGISMERÉSE SEKCIÓ ABSZTRAKTJAI

BÉKEFI ANDRÁSNÉ – SCHAUB GÁBORNÉ

Pilisi Parkerdő Zrt. Madas László Erdészeti Erdei Iskola, Visegrád
emh1988@gmail.com

***A mese, a játék és a szemléltetés eszközei a környezeti nevelésben,
avagy Manómesék hullóháton***

Erdei iskolánkban 1988 óta folytatunk környezeti nevelési tevékenységet óvodás korú gyermekektől egészen a pedagógusokig. Foglalkozásaink alkalmával az óvodásoknál a természet iránti érdeklődés felkeltését, tapasztalatszerzést, az iskolás gyermekeknél a környezetismeret tananyaghoz kötődő terepi szemléltetést és az elsajátítandó tudásanyag bemutatását, elmélyítését tűztük ki célul. Előadásunkban mindennapi környezeti nevelési tevékenységünket, módszertani eszközeink széles tárházát mutatjuk be.

Az általános iskolai környezetismeret, természetismeret tananyag elsajátítása a jelenlegi oktatási rendszerben csak akkor érheti el célját, a környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelést, ha iskolán kívüli helyszínen, erdei iskolában biztosítjuk a természettel való közvetlen találkozást. Az erdő számtalan szemléltetőeszközzel rendelkezik, és megfelelő élménypedagógiai és mesepedagógiai módszerek alkalmazásával nemcsak érzelmi kötődést biztosítunk a gyermek és a természet kapcsolatában, hanem az elsajátítandó fogalmak megértésében is hathatós segítséget nyújtunk.

Viszont vannak esetek, amikor a közvetlen szemléltetés sem elégséges a téma nehéz feldolgozhatósága, speciális szaknyelvezete miatt. Ilyen a fajismeretből például a fafajok ismerete. Ezért hívtuk segítségül a mesét. Mesekönyv-sorozatunk is azért jött létre, hogy ezeket a nehezen feldolgozható témákat közelebb vigyük a gyerekekhez, és a saját nyelvükön magyarázza el az erdőben, természetben előforduló élőlényeket, élettelen dolgokat, jelenségeket.

A gyertyán alapos megismerésében segít nekünk Bikkmack, az erdei manó és Manó Papó, az apukája. Történetükön keresztül érthetővé válnak az eddig üresen csengő szakkifejezések, és az is kiderül, hogy hol találjuk a gyertyánon a palota kapuját, és hol rejtőzik a királylány, aki természetesen egy trónszékben ül. Mire az összes fa titkát kifürkésszük Bikkmack segítségével, már meg is ismertük a hazánk jellemző fafajait, és jó néhány dolgot megértettünk az erdő életközösségéről is. Innen már csak egy ugrás és egy másik mesekönyv, hogy az erdőben folyó gazdálkodást és az erdész munkáját is megértsük.

Célunk elérését a pedagógusok szemléletformáló képzésében és továbbképzésében látjuk, amellett, hogy hatékony környezeti nevelés csak akkor valósulhat meg, ha minden gyermek részére elérhetővé válik az erdei iskolai programokon való részvétel. Gyermekek, pedagógusok, szülők számára pedig ajánljuk két mesekönyvünket, melyek eszközként szolgálhatnak céljaink elérésében.

Kulcsszavak: erdei iskola, erdészeti erdei iskola, erdőgazdálkodás, fajismeret, mese, környezettudatosság, fenntarthatóság, élménypedagógia, szemléletesség

BOTH MÁRIA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

both.maria@avkf.hu

Túl az Óperencián – a mesebeli utazások geográfiája

Az egészséges felnőtt személy különbséget tud tenni álmom és ébrenlét, realitás és fantáziavilág között. Óvodáskorban alakul ki a szimultán kettős tudat, mely elválasztja a realitás és a mesevilág egymást kizáró rendszerét. A kettős tudat gyermeket és felnőttet vonzó, örömteli, izgalmas közegbe segíti, olyan élményhez, melyben feszültség keletkezik és oldódik. Kisiskolás korban a tapasztalatok és az értelmi érés átalakítja a kettős tudatot, a csodás helyébe a lehetséges világ lép.

Ebből a szempontból különösen figyelemreméltók a kisiskolás korú gyermekmesehősökről szóló történetek. Közülük méltán legismertebb Lewis Carrol Alice Csodaországban és Selma Lagerlöf Nils Holgersson csodálatos utazása Svédországon át című műve. Alice a Föld mélybe zuhan, Nils, a libapásztor kisfiú a levegőbe emelkedik szülőföldje fölé. Mindkettőjük teste csodás átváltozáson megy keresztül, az állatok nyelvének értőivé válnak. A két mese az aktuális történelmi kor társadalmáról eltérő irodalmi eszközökkel és stílusban szól, ám a két mű természettudományos világképe számos hasonlóságot mutat. A szerzők koruk képzett és gyakorló pedagógusai voltak, sokoldalú, korszerű természettudományos műveltséggel. A mesekönyvek lapjain kalandról-kalandra csillagászati, természetföldrajzi, meteorológiai, botanikai és ökológiai ismeretek sorjáznak, a természetben közvetlenül megfigyelhető vagy a fantázia által elképzelhető, megtapasztalható és átélhető természeti jelenségekről.

A két történet izgalmas kibontakozását a szereplők és helyszínek folyamatos tér- és időlépték váltása jellemzi. Varázslat idézi elő az első léptékváltást. Az óvodáskor elején a csoda a mindenhatóság élményének átélését segíti, a kamaszkor küszöbén a személyiség fejlődésében a felnőtté válás vágyát fejezi ki. Az utazás nem csak a főszereplők belső, önmagukhoz való viszonyát változtatja meg, hanem új, tág teret enged a külső világhoz való kapcsolatok lehetősége előtt. Alice és Nils egyre nehezebb és bonyolultabb problémák felismerésére és megoldására válnak képessé, miközben két vagy több nézőpontból értelmezik helyzetüket. A mese világából újból és újból átlépnek a földrajzi térbe. Ez utat nyit számukra a természet izgalmas, örömteli, tudományos megismerése előtt.

Kulcsszavak: valóság és mesevilág, tér- és időlépték váltás, tudományos megismerés

BUZOGÁNY ÁGOTA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

buzogany.agota@avkf.hu

Mesés matematika

Az előadásomban a 3, 7 és 9 számok megjelenését vizsgálom néhány magyar népmesében. Külön figyelmet szentelek ezen számok matematikai, mesebeli, valamint vallási jelentésének. Az első részben a számokat különböző szempontból vizsgálom, míg a második részben pedig az Ilyés Gyula: *Hetvenhét magyar népmese* című gyűjteményéből vizsgálom meg néhány mesét a 3, 7, 9 számjegyek előfordulásának szempontjából. A népmesékben különböző jelentéseik vannak a számoknak, melyek hagyományokra alapoznak, de előfordulhat mélyebb jelentéssík is, vagy teljesen véletlenszerű a használatuk.

A hármas szám a kereszténységben a Szentháromság jelképe, mely az egységet, egyenlőséget és különbözőséget is magába foglalja. A magyar népmesékben a leggyakrabban a hármas szám jelenik meg, sűrűn szerepel három fiú, három lány, három próba, három kívánság. A három próba esetén mindig érzékelhető a fokozatosság, ahogy haladnak előre a feladatok, úgy lesznek egyre nehezebbek és egyre bonyolultabbak, míg sokszor a kívánságok esetén is megjelenik a fokozatosság, az egyre nagyobbra vágás.

A hetes szám a Szentírásban a teljességet mutatja be, hiszen az Ószövetségben Isten a világot hat nap alatt teremtette meg, míg a hetedik nap megpihent. A népmesékben a hetes szám gyakran megjelenik mesekezdő formulaként, valamint különböző fordulatokban pl. hétmérföldes csizma.

A kilences szám az egyházi életben a kilencedekben, novenában jelenik meg, ami intenzív imádságban töltött kilencnapos időköz, amely várakozást fejez ki. A kilences a mesékben tökéletességet jelképez, úgy használják, mint a gyógyítás eszközeit. Általában tárgyakat jelöl, például kilencedik falu, kilenc kérdés, kilenc árpaszem.

Három olyan mesét vizsgálom meg a számok szempontjából, melyeknek a címében is megjelennek a magyar népmesékben gyakran használt számok, ezek a *Három kívánság*, *A hét holló* és *Az ördög kilenc kérdése*.

Kulcsszavak: mese, számok jelentése, matematika, magyar népmese

FRÁTER ERZSÉBET

MTA ÖK Ökológiai és Botanikai Intézet Nemzeti Botanikus Kert, Vácrátót
frater.erzsebet@okologia.mta.hu

Mesés növények – növényes mesék
(Természeti nevelés botanikai mesekönyvek tükrében)

A növények végigkísérik életünket a bölcsőtől a koporsóig. Emberi civilizációnk, mindennapi életünk fontos szereplői: táplálnak, ízesítenek, gyógyítanak, díszítenek, tárgyaink készülnek belőlük. Növények nélkül nem lenne emberi élet a Földön, mert a fotoszintézisük által termelt oxigén és szerves anyag képezi az állati és az emberi élet létfontosságú alapját.

A növényvilág és a természeti környezet kutatásának egyik legfontosabb hazai műhelye a MTA ÖK Ökológiai és Botanikai Kutatóintézete és az ahhoz tartozó Nemzeti Botanikus Kert. Az itt zajló kutatás, ismeretterjesztés és turizmus, kiváló lehetőséget nyújtanak az ökológiai környezetszemlélet népszerűsítéséhez, az évi 60000 látogató széles körű tudatformálásához. A növényvilág lenyűgöző sokféleségének bemutatásán keresztül igyekszünk közelebb hozni az élő természethez az egyre távolabb kerülő embert.

Számos kutatás bizonyítja, hogy a gyermekkori, természetben való keresgélés, természetjárás alapvetően befolyásolja a biológiai sokféleséghez való felnőttkori kötődést, valamint a természetben való viselkedést. A természeti nevelés egyik formája kisgyermekkorban a meséken keresztül történik. Alig van olyan nép, melynek népmeséiben, mítoszaiban, mondakincsében ne szerepelnének a környezetükben élő növények. Ezekből állítottuk össze a kert látogatóközpontjában lapozható és meg is vásárolható könyveinket, melyeket művészi grafikák illusztrálnak. A családok számára tervezett, amolyan ölben ülős mesélgetésre alkalmas kiadványok mellett, hogy szórakoztatóak, a jó népmesékhez illően tanítanak is. Nemcsak morális értékeket mutatnak fel, hanem érdekesítően mutatják be a botanikai, kultúrtörténeti, és gasztronómiai szempontból is izgalmas növényeket.

A botanikus kertek ismeretterjesztő tevékenysége, a látogatók értelmi és érzelmi motiválása azért is hallatlanul fontos, mert a Föld válságára és jövőjére adott egyéni válaszok a szívben dőlnek el!

Kulcsszavak: növények, botanikus kert, környezettudatosság, természetszeretet, mese

LIBOR JÓZSEFNÉ

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

liborne.zsuzsa@avkf.hu

Mesés számok

A matematika története a számok és azok jelölésének a történetével kezdődik. Bár mindenki tudja mit is jelentenek a számok, mégis megfogalmazni, definíciót adni rá elég nehéz. Az ókorban megjelent az emberi tulajdonságokkal ellátott számok vizsgálata. Egyre újabb és érdekesebb összefüggésekre jöttek rá a kor matematikusai. A legérdekesebb tulajdonságok nyomán néhány számnak misztikus, mágikus erőt is tulajdonítottak. A Bibliában is különleges szerepet játszanak a számok, illetve a hozzájuk rendelt tartalmak. A számelmélet a matematikának azon területe, mely a mai napig újabb és újabb kutatások és azok érdekes eredményeinek színtere. A legtöbb matematikai díjat (Abel, Leibniz) ezen a területen született eredményekért adják. Az izgalmas, misztikus elemek tananyagba csempészése a gyerekek számára is érdekesítővé teheti az unalmasnak vagy nehéznek tartott matematika tárgyalását is, kedvet kapnak a számokkal való alaposabb ismerkedésre.

Kulcsszavak: számok története, érdekes számok, számok tulajdonságai, számok a bibliában

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
megyerine.anna@avkf.hu

Mese és/vagy digitális világ

Az 1970-es évektől szemtanúi lehetünk az információs társadalom kialakulásának, megerősödésének. Követelménnyé vált az információs tudás, a társadalomban betöltött szerepe egyre fokozódik, s a technológiai fejlődés megváltoztatja az emberek kapcsolatrendszerét is.

A jelen társadalomban élő generációk különbözőképpen alkalmazkodnak, azonosulnak ezzel a világgal. Magyarországon ma hat, meglehetősen eltérő generáció él egymás mellett:

Az Y csoporttól kezdődő generációk tagjai már a digitális világ szülöttei, vonzza őket a felnőttek világa, ezért gyorsan fel szeretnék nőni, egyre inkább az információs és kommunikációs technológia használata jellemzi őket.

Az alfa generáció gyermekeinek szülei már a digitális világba születtek, ezért a digitális eszközök használata ezeknél a gyermekeknél jellemzően már kora kisgyermekkorban elkezdődik. Őket nevezik digitális bennszülötteknek.

Miért olyan fontos éppen ezeknél a gyermekeknél az érzelmi intelligencia fejlesztése?

Mit tehetünk akár szülőként, akár pedagógusként az érzelmi biztonság kialakulásáért?

Mi a szerepe a mesének mindebben?

Hogyan válhat a környezeti nevelés mesével és játékkal élménnyé?

Ezekre a kérdésekre keressük a választ a tanulmányban.

Kulcsszavak: információs társadalom, generációk, érzelmi intelligencia, mese, környezeti nevelés

MÉSZÁROS MELINDA TÜNDE

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
melindatunde.mesaros@gmail.com

VINCZE ZSOLT GÁBOR

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
voltbp.1969@gmail.com

A mese és a történetmesélés szerepe a természettudományok tanításában

Munkánk során a mese, a történetek pedagógiai és pszichológiai lehetőségeit keressük a természettudományos tantárgyak tanításában.

2016-ban végzett kutatásunkban új módszert dolgoztunk ki az általános iskola 5-6. évfolyamainak részére. A program szerves részét képezte a mese, a történetmesélés pszichológiai, pedagógiai szerepének előtérbe helyezése a természetismeret tantárgy tanítása során.

Kutatásunk folytatásaként 2017-ben kidolgozásra került a „Kert és Vadon” programsorozatunk, mely az iskolakert köré építve alkalmazza kutatásunk újításait, elsősorban magatartási, tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek részére. A tevékenységek, az ismeretek szerves egységgé ebben a programban is a mesélés, történetmesélés révén kapcsolódnak össze. Ennek a programnak lényeges újítása, hogy a gyermekeket egy épített környezetből, az iskolakertből, ezek a történetek vezetik vissza a természetbe. Célunk, hogy az általuk biztonságosnak érzett épített környezetből, a felelősségteljes szabadság felé tudjuk vezetni a programban résztvevő gyermekeket.

Kulcsszavak: természetismeret, személyiségfejlesztés, motiváció, tudománytörténet, kísérlet, iskolakert

MOÓR RÓBERT

Szobi Fekete István Általános Iskola, Szob

moor.robert@szobfiai.hu

A mese bővölete és a bontakozó algoritmikus gondolkodás

Jelen oktatási rendszerünkben erőteljes határvonal húzódik a reál és a humán tudományok között, amely sajnálatos módon már az általános iskola első évfolyamán erőteljesen elkezdünk mélyíteni. Az integrálásra történt néhány kísérlet – többek között az RTV – Minerva kiadó által 1977-ben kiadott Nyelv, Zene, Matematika című nagyszerű kiadvány –, de közoktatásunkban ez a folyamat sajnos nem vert gyökeret. A logikus, algoritmikus gondolkodás kialakítását a különböző tantervek mindegyike a legnagyobb arányban a matematika műveltségterület hatáskörébe teszi. Több évtizedes matematika – informatika tanári tapasztalatom alapján kimondhatom, hogy ezen kompetenciák kialakításáig a diákok nagy többsége nem jut el, mert a matematika eszközrendszerének elsajátítása olyan mélységekben történik, melyet a diákok nagy része nem tud a megfelelő szinten elsajátítani.

A programozás oktatásának bevezetésével a gyerekek számára kifejlesztett programozási nyelvek (BASIC, Logo) egyszerűbb eszközrendszere utat nyitott az algoritmizálható problémamegoldás egyszerűbb felhasználása felé. Ezek a nyelvek azonban továbbra is főként matematikai problémák megoldását kínálták a tanulóknak. A blokkalapú Scratch programozási nyelv megjelenésével lehetővé vált egyszerűbb történetek programozása. A programnyelvben az objektumok szereplők és hátterek, melyeket eseményorientált kódokkal lehet vezérelni. E programnyelvvvel kapcsolódhatunk a korunkban oly divatos „Digitális történetmesélés” folyamatához.

„A digitális történetmeséléssel a mesélő személyes élményét dolgozza fel a fényképei segítségével. A folyamat végeredménye egy saját hanggal kísért, személyes képekre épülő kisfilm.

A digitális történetmesélés folyamata:

- Megtalálni – a számunkra fontos történetet;
- Elmesélni – saját szavainkkal és fényképeinkkel;
- Megosztani – egymással vagy az interneten keresztül bárkivel.”

(<http://digitalistortenetmeseles.hu/mit-jelent/>)

A konferencián egy workshop keretében az érdeklődők megismerkedhetnek azokkal az egyszerű eszközökkel, melyekkel egy mese, vagy egy önállóan kitalált történet programozásán keresztül tudjuk a gyerekeket bevezetni a logikus, algoritmikus gondolkodás rejtelseibe a humán műveltségterületek eszközeivel.

Kulcsszavak: digitális történetmesélés, algoritmikus gondolkodás, Scratch programozás

NAGYNÉ G. PATAKI ÁGNES

ngpa@matekmese.hu

Matekmese

A Matekmese nem tankönyv, de a mesék világának segítségével mégis közelebb visz a matematika, az elmélkedés tudományának a megértéséhez. Az ismeretek átadásához olyan kommunikációt és nyelvezetet használ, amely képes megnyitni a humán orientációjú gyermekek számára is a reál tantárgy elsajátításának a kapuját. A hiánypótló könyv legnagyobb előnye, hogy élvezetesen vezeti be a gyerekeket a matematika világába és így észrevétlenül meg is szereteti azt. Bolygóközi utazásokra kalauzolja őket, ahol az alaptudás bújtatott formában és rendszerezve kúszik át az óvodások és kisiskolások elméjébe. A nagyobbak matematikai alapismereteiket a fejezetvégi játékos kérdések és összegzések segítségével is rögzíthetik.

A Matekmese egy kézzel fogható lehetőség a gyerekek motiválására és érdeklődő figyelmük elnyerésére. A jövő építése, mérnöki, informatikai és robotikai fejlesztése ugyanis elképzelhetetlen a matematika tudományát értő és szerető szakemberek nélkül. Ehhez azonban a mag elvetését és nevelgetését – széleskörű egyetértés szerint – lehetőleg minél hamarabb, óvodás és kisiskolás korban kell elkezdni.

Kulcsszavak: mese ereje, motiváció a tanulásra, lényegkiemelés, innovatív módszer

MŰVÉSZETI NEVELÉS SEKCIÓ ABSZTRAKTJAI

ASZTALOS BENCE

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

asztalos.bence@tok.elte.hu

Buddhista tanmese Brecht/Eisler: Az intézkedés című tandrámájában

A közösségért hozott áldozatvállalás feltételezett módját bemutató buddhista Taniko-mese Bertold Brecht 1920-as, '30-as évek fordulóján írt tandrámáinak („Lehrstück”) fontos kiindulópontja. A konferencia-előadás nyomon követi a mese szekularizálódásának jól észrevehető tendenciáját az *Aki igent mond*tól *Az intézkedés*ig, amely által elveszíti vallásos kontextusát, és vele együtt veszít az ősi japán meséből származó mítoszszerűségéből. A tandrámák születésében Brecht mellett szerzőtársai, Paul Hindemith, Kurt Weill és Hanns Eisler kezdettől fogva részt vettek, a művek pedig általában a hozzájuk komponált zenével kerültek és kerülnek azóta is színre. A zene tehát nem marad pusztán opció a darabok előadásához, Brecht szövegei így inkább válnak librettókká. A tandrámákban a művészi (zenei) tartalom a tanulság megjelenítésének eszköze, vagyis a pedagógiai célok alárendeltje, ám ugyanakkor lehetséges őket egymástól függetlenül is kezelni.

Kulcsszavak: Taniko-mese, tandráma, iskolaopera, Brecht/Weill/Eisler

DEÁKNÉ KECSKÉS MÓNIKA

Széchenyi István Egyetem, Győr
monimail11@gmail.com

***Mesében lelt zene, zenében lelt mese:
szövegalkotás, szókincsbővítés, és a rugalmas gondolkodás fejlesztése***

Daniel Goleman (1984) szociális kompetenciákat leíró modellje szerint a személyes és szociális kompetenciák elemei öt fő csoportba sorolhatók:

- éntudatosság (önismeret, önértékelés, önbizalom);
- önszabályozás (önkontroll, megbízhatóság, alkalmazkodás);
- empátia (mások megértése és fejlesztése, szükségleteik felismerése, sokszínűség értékelése, érzelmi feszültségek érzékelése);
- motiváció (kezdemenyezőkészség, optimizmus, elköteleződés, teljesítményösztönzés);
- társas készségek (befolyásolás, kommunikáció, konfliktuskezelés, irányítás, kapcsolatépítés, együttműködés, csapatszellem).

A fent felsorolt kategóriák mindegyikének alapja a pozitív én-tudat, a hatékony együttműködés, és a hatékony, asszertív kommunikáció. A kisgyermek szociális kompetenciájának fejlesztésében a második legfontosabb tényező az óvodai környezet, az óvodai nevelés. A mese – legyen ez hallgatott, eljátszott, megélt – rendkívül fontos szerepet kap ebben a folyamatban. Az énekelt mese különösen értékes eszközzé válhat az óvodapedagógus számára, amennyiben ehhez megfelelő eszközökkel – tudásanyaggal, énekelni tudással – rendelkezik. A szöveg nélküli, hangszeres zene hallgatása a nonverbalitás szintjén mozgatja meg a kisgyermek fantáziáját, így teremtve további lehetőségeket a szociális kompetenciák megalapozásához. A mese, és a zene kombinációira számos lehetőség adódik az óvodai foglalkozások, és szabadidős tevékenységek során ezekből a lehetőségekből szeretnék válogatást adni.

Kulcsszavak: szociális kompetenciák fejlesztése, mese, improvizáció, drámapedagógia, Kokas Klára

EPLÉNYI ANNA – VARGA VIRÁG

Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely (GYIK-Műhely)

biborkosbor@yahoo.com

Alkotás Élmény-tár
Kreatív alkotófolyamatok és élményalapú művészetpedagógia
az 5-8 éves korosztálynak

Az 1975-ben létrehozott Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti (GYIK) Műhely 2017-ben Alkotás Élmény-tár címmel új kiadványt jelentetett meg ötvenkét feladattal az óvodás-kisiskolás korosztály számára, melynek 5 fejezete öt fontos attitűdöt mutat be a kreatív alkotófeladatokhoz, melyeket elsősorban lehetőségnek, ötletnek, inspirációnak szánjuk. A feladatok szabadon variálható jellege egy új pedagógiai attitűd felé nyit, amelyben nem az elvárt, egyforma végeredmények és sablonok dominálnak, hanem a gyermek belső fantáziájára épülő, a pedagógus által csak támogató, finoman irányító attitűd kap nagyobb szerepet. Az öt témakör: I. Alkotói légkör, hangulatteremtés, II. Képzelet, fantázia, III. Gesztusok, aktív tevékenységek, IV. Véletlenszerűség, nonfiguratív művek és végül V. Talált tárgyak, új kontextusok.

Kulcsszavak: kreativitás, alkotófolyamat, művészet, GYIK-Műhely

FÓNAGY LUCA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

fonagyluca@gmail.com

Az információs és kommunikációs technológiák, eszközök és játékok otthoni használatának megjelenése az óvodáskorú gyermekeknél

Az óvodáskorú gyermekek szinte kivétel nélkül találkoztak már az információs és kommunikációs technológiákkal, eszközökkel. Azért választottam témámnak az óvodás gyermekek IKT eszközhasználatának kutatását, mivel ezek a közeljövőben aktuális problémát vagy épp lehetőségeket jelenthetnek a pedagógusok és a szülők számára egyaránt.

Közvetlen kutatásom első részében az óvodás gyermekek szüleihez fordultam gyermekeik mindennapjaiban jelen lévő IKT eszközök használatának kikérdezés módszerével történő információgyűjtéséhez. Ezen kutatási rész célja betekintést nyerni az óvodás korú gyermekek otthoni IKT eszközhasználatába, milyen gyakran és mire alkalmazzák ezen eszközöket. Továbbiakban megvizsgáltam, hogy a gyermekek mekkora hányada rendelkezik saját IKT eszközzel, melyek a kedvenc játékaik, a szülők használnak-e szűrőprogramokat, valamint a szülők attitűdjére is válaszokat kaptam.

Közvetlen kutatásom második részében óvodás gyermekek rajzait vizsgáltam. Két rajz elkészítését kértem tőlük, az első témája kedvenc otthoni játékom, a másodiké kedvenc okostelefonos, tabletes játékom volt. A két különböző témájú rajzokat ugyanazok a gyermekek készítették. Az első rajznál tartalmi elemzéssel azt vizsgáltam, hogy megjelenik-e IKT eszköz, a másodiknál tartalmi és fejlődéslelektani elemzéssel pedig az ábrázolt játék típusát, valamint feltűnik-e a rajzon mese szereplő, és az életkori sajátosságoknak megfelel-e. A szülők válaszait végül összevetve a gyermekek rajzaival az esetleges eltérésekre is fény derülhet.

A 2010 év óta született Alfa generáció születésüktől fogva találkoztak digitális eszközökkel. Látták otthon a családban, ahogy szülei napi szinten használják azokat, vagy éppen tabu témának számít otthon (mely ugyancsak felkelti a kisgyermek kíváncsiságát). A szülői (gyakran szélsőséges) minták mellett az óvodapedagógusok szerepe óriási. A két véglet között található az információs és kommunikációs technológiák és eszközök szakszerű, tudatos és helyes használata, amely ténylegesen fejleszti a gyermekek értelmi képességeit, kreativitását, a későbbiekben pedig új lehetőségeket teremthet arra, hogy iskolás korukban ne ütközzenek technikai korlátokba, mégis kellő mértéktartással és az információáradat értő megkérdőjelezésével tudják tanulásra is fordítani azokat.

Az információs és kommunikációs technológiák, eszközök elterjedése mára visszafordíthatatlanná vált. Véleményem szerint meghatározó az otthoni, elsődleges minta hatása, Megakadályozni nem tudjuk, ezért fontos, hogy tudjuk, mi is vár az óvodapedagógusokra e téren. Így szükséges minél alaposabb ismeretekkel állni a lehetséges kihívások elé.

Kulcsszavak: gyermekek, információs és kommunikációs technológiák, IKT, szülők, gyermekrajz, alfa generáció

HEVERDLE PÉTERNÉ KÖNCSE KRISZTA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

koncse.kriszta@avkf.hu

Mesehallgatás zenével – milyen az igényes zenehallgatási anyag

Az óvodai éneklésnek és zenélésnek a gyermek mindennapi tevékenységévé kell válnia, mivel ez teszi őt lelkileg kiegyensúlyozottabbá, boldogabbá. Legkönnyebben úgy adhatjuk át a mindennapos éneklést és zenehallgatást, ha azokat az elalvás előtt olvasott mesék témája köré illesztjük a nap folyamán. Ebben az esetben különösen motiváló lehet az éneklés, mondókázás, hiszen még inkább felkelti a gyermekek érdeklődését az olvasott mese iránt; ismereteket kapcsol össze; még előbbé teszi a mese tartalmát; a gyermekek érzelmeiket kötik hozzá, ami további elmélyült tudáshoz vezet ők. A zenehallgatásra szánt anyagnak igazi kincsnek kell lennie, mely akkor a leghatásosabb és legszebb, ha az óvodapedagógus élményszerűen előadja, elénekli vagy eljátssza hangszeren. Az élő zene mellett helye van az igényesen megválasztott „gépzenének” is, ha annak zenei anyaga, megfelelő előadása valamint minőségi megszólaltatása kimeríti a remekmű fogalmát. Előadásomban példákat mutatok az igényes élő és gépi zenehallgatási anyagokra, valamint bemutatom a zenehallgatási anyagok kiválasztásának főbb szempontjait.

Kulcsszavak: remekművek, improvizáció, szempontrendszer, magyar és európai hagyományok, örömszerzés

PÁZMÁNY ÁGNES

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

pazmany.agnes@avkf.hu

Mese és illusztráció – tendenciák

Napjainkban nincsen könnyű helyzetben az a szülő, pedagógus, aki gyermekeinek, tanítványainak értékes mesekönyvet szeretne kezébe adni. Gazdag a választék a különböző korosztálynak szóló kiadványokból, de éppen ezért nehéz eldönteni, hogy tartalmilag és esztétikailag milyen és melyik könyv felel meg legjobban az adott gyermek életkori sajátosságainak. A kisgyermek könyvvel először a kép, az illusztráció révén találkozik, amely minősége döntően meghatározó későbbi, felnőtt életében: az igénytelen illusztráció elidegenítheti a vizuális művészetektől és a könyv írott tartalmától is. Éppen ezért a kiadók és a pedagógusok közös problémája és felelőssége az értékes, színvonalas illusztrált könyvek megjelentetése.

Az előadás a releváns szakirodalmat a képi világ, az illusztráció szempontjából tekinti át, és a lényeges, irányadó szempontok kiemelésével arra törekszik, hogy segítsen szülőknek, pedagógusoknak értékközpontúan eligazodni és választani a mai gyermekkönyvek kínálatából.

Kulcsszavak: könyv, mesekönyv, képi világ, illusztráció, értékközpontúság

SZÉKELY ANDREA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

szekely.andrea@avkf.hu

A Meseládikó komplex óvodai eszköz bemutatása

A Meseládikó a Képzőművészeti Lektorátus által zsűrizett *komplex óvodai eszközrendszer* bemutatása gyakorlatban.

A kis láda és annak tartalma sokoldalúan átgondolt koncepció alapján készült egyedi gyártásban. A célja, hogy az óvodáskorú gyermekek mindennapos fejlesztésében tudjon segítséget nyújtani.

A festett ládikó 50 db különböző méretű kesztyűs figurát és egyéb készségfejlesztő játékot tartalmaz. Könnyen kialakítható belőle paraván, árnyparaván és tárolónak is használható.

A konferencián ennek az eszköznek a bemutatása történik meg a tárgyak kipróbálásával. Az eszközrendszerrel *a mesefeldolgozás, a történetalkotás mellett a beszéd- és ritmusfejlesztésnek, a kreativitásnak és az önkifejezésnek* is teret, lehetőséget ad.

Az előadásban a Meseládikó kidolgozásának alapkoncepcióját ismerik meg a résztvevők. A három különböző méretű kesztyűs bábból álló készlet, a képzelt lények, az ember-, valamint az állatfigurák sokasága a használat során olyan játékokat hívhat elő a gyerekekből, amely kapcsolatrendszerük és lelkiállapotuk mélyebb megismerésére is alkalmas. A Meseládikó az indirekt kifejezés és megismerés sokoldalú eszközrendszere.

A konferencián a ládikó alkalmazásának játékos lehetőségeire kerül sor, részben interaktív tevékenységek által.

Kulcsszavak: Meseládikó, mesefeldolgozás, történetalkotás, beszéd- és ritmusfejlesztés, kreativitás, önkifejezés

WIEDERMANN KATALIN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

wiedermann.katalin@avkf.hu

***Médiafogyasztási szokások kisiskolás korban:
egy empirikus vizsgálat tapasztalatai***

Az előadás egy, 2018 februárjában végzett akciókutatás eredményeit mutatja be, amely a kisiskolások IKT-eszközhasználatának gyakoriságát vizsgálta az alsó tagozat harmadik osztályában (N=104), különös tekintettel a mese-nézési és egyéb médiatartalmak fogyasztására, valamint mobiltanulás során alkalmazott applikációk alkalmazására. A saját fejlesztésű kvalitatív, kérdőíves mérőeszkővel végzett kutatásban azt feltételeztem, hogy a városi és nem felekezeti iskolák tanulói nagyobb arányban használják az IKT-eszközöket, mint a vidéki és katolikus iskolában tanuló társaik. A hipotézisvizsgálatban négy harmadik osztályos mintán végeztem kérdőíves vizsgálatot, amelynek célja az eszközpark összehasonlítása, az eszközhasználat gyakorisága, és ennek virtuális környezetében fogyasztott tartalmak. A kutatás során vizsgáltam a kisiskolások mesékhez való viszonyát, az otthoni olvasáshoz és a szülők által olvasott mesékhez kötődő érzelmeket is. A jelenlegi kismintás keresztmetszeti vizsgálat távlati célja egy olyan longitudinális, kvalitatív kutatás előkészítése, amely a hazai köznevelés alsó tagozatos évfolyamainak digitális átállásban betöltött helyzetét méri.

Kulcsszavak: mese, olvasás, IKT, okostelefon, applikációk, médiafogyasztás, alsó tagozat

PEDAGÓGIA, PSZICHOLÓGIA SEKCIÓ ABSZTRAKTJAI

GÁL GYÖNGYI

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

gal.gyongyi@avkf.hu

A korszerű mesepedagógia gyakorlata

Előadásomban a korszerű mesepedagógia gyakorlati tudnivalóit és módszereit összegzem, különös tekintettel a spontán mesélésre és a dramatizálás lehetőségeire. Kitérek a mese komplex pedagógiai hatásrendszerének 21. századi aktualitásaira, a hagyományos és korszerű mesepedagógia alapkérdéseire, valamint azokra a modellekre és innovációkra, amelyek az elmúlt években nyertek rangot a pedagógiai intézményekben, valamint a szabadidő-pedagógiai formák keretében. Érintem a mesepedagógia interdiszciplináris kapcsolódásait, valamint a mese kiemelt szerepének fontosságát a nevelés családi és iskolai színterén. Részletezem a mesemondás praxisával kapcsolatos tudnivalókat és összefoglalom a mese dramatizálásával kapcsolatos eljárásokat. Előadásomban érvelek a mese sokoldalú nevelő hatása mellett a morális üzenetektől a prevenció fontosságán át a nemi szerepekre való felkészítésig, illetve az élet nagy kérdéseinek taglalásáig. Kiemelem az indirekt nevelői eljárások érvényesülését, valamint az élménypedagógia és a mesepedagógia kapcsolódását, különös hangsúlyt helyezve az érzelmi nevelés fontosságára.

Kulcsszavak: korszerű mesepedagógia, spontán mesélés, mesedramatizálás, prevenció, érzelmi nevelés

GOMBÁS JUDIT

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

gombas.judit@avkf.hu

Gyermekmesék – felnőttgondok

Közismert, hogy a mese pedagógiai funkciójához sok tekintetben kötődik a pszichológiai aspektus, hiszen a mesék mintát adnak a problémamegoldásra, a krízisek feldolgozásra, a nehézségekkel való megküzdésekre. Valójában minden mesestruktúra egy megoldási és egyben terápiás útvonalat jelöl ki a főhős számára, felmutatja szimbolikus formában a személyiségfejlődés erőforrásait és lehetséges gátló tényezőit; összefoglalva komoly mentálhigiénés forrásként szolgál. Előadásomban ezt a tételt kötöm össze azzal a ténnyel, hogy a gyermekek, diákok személyiségfejlődési zavarainak, devianciáinak, agresszió-kezelési nehézségeinek okai a személyiségfejlődés korai szakaszában keresendők, vagyis abban a korban, amelynek során a mesehallgatás, a mesével való találkozás is alapvető élmény. Előadásom fő kérdései: hogyan határozzák meg a korai élmények személyiségünk alapstruktúráit, alapvető mechanizmusait, milyen életkorig kell feltérképezni a hatások rendszerét, amelynek alapján mód nyílhat egyes problémák megértésére és korrekciójára.

Kulcsszavak: mentálhigiéné, személyiségfejlődési zavar, csecsemőkori és kisgyermekkori hatások, problémafeltárás, korrekció

GYIMESI ILDIKÓ

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

gyimesi.ildiko@avkf.hu

A mese szerepe a bölcsődei nevelésben

Előadásomban a mese bölcsődei nevelésben betöltött szerepét ismertetem kifejezetten gyakorlati szempontból és a családi neveléssel való szerves kapcsolódásában. A következő tartalmi csomópontokat érintem a mesepedagógia adott színterű érvényesülésére vonatkozóan: a mese és az anyanyelvi nevelés; az optimális beszédfejlődés és a beszéd eltérő fejlődésmenete; az érzelmi biztonság és az érzelmi nevelés; a szocializáció és a kommunikáció fejlődésének segítése; mese a mindennapos együttlét során, mese a játéktevékenység során; elalvás előtti mese és a napi tevékenységeket övező mesélés. Előadásom során érvelek a mesélés intimitást adó interaktív változata mellett, amely csodálatos élmény és kapcsolat a gyerekek és a nevelők között, valamint bemutatom a meséhez kötődő nevelési eszközöket, amelyek a bölcsődei világ elmaradhatatlan résztvevői.

Kulcsszavak: bölcsődei nevelés, mesemondás, játéktevékenység, interakció, intimitás

KARDOS ILDIKÓ

Kincses Óvoda, Érd

kardos.ildiko68@gmail.com

Népmesével és népi játékkal az érzelmi intelligencia fejlesztéséért

Előadásomban az óvodapedagógia egyik legfontosabb részével, az érzelmi intelligencia fejlesztésével foglalkozom, amelynek kiemelten hatékony módja a népmese és a népi játék. Óvodapedagógusként gyakorlati fogásokat, műhelytitkokat szeretnék megosztani a pedagógus pályára készülő hallgatókkal a népi kultúra kincsesládájából, amelyet több generáción keresztül felnőttek, gyermekek csiszoltak, alakították ki olyanra, amilyen módon most hasznosíthatjuk. Előadásomban érvelni szeretnék amellett, hogy azok a gyerekek, akik minden játéktípusban természetesen vesznek részt, sok olyan ismeretet, viselkedésmódot el tudnak sajátítani, amely a későbbiekben hasznukra lesz. Hozzásegítjük ezáltal őket, hogy mindenben a megoldásokat kereső, magabiztos, önismerettel rendelkező, a társai helyzetét megértő érzelmileg, magas intelligenciával rendelkező emberek váljanak belőlük. Így van ez a mesékkel is, amelyek az életre, az élet valódi kihívásaira nevelnek. Előadásomban végül fel szeretném vázolni a „jó gyakorlatok” általam ismertetett formájának kutatási lehetőségét is (összehasonlító fejlődésvizsgálat).

Kulcsszavak: óvodai nevelés, népmese, népi játék, érzelmi intelligencia

MOLNÁR KRISZTINA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

molnar.krisztina@avkf.hu

A boszorkány alakváltozatai a meseirodalomban

Előadásomban a meseirodalom egyik szereplő-toposzára, a boszorkány motívumára fókuszálok. Bemutatom a boszorkány alak változatait egyes varázsmesék kontextusában, konkrét példákon keresztül érzékeltetve, milyen hasonló és eltérő jelentéskonstrukciók övezik a boszorkány szerepét, kapcsolatát a főhős helyzetével, váltoásaival, megpróbáltatásaival. Kitekintek a boszorkány elem megjelenésére a műmesék, valamint a gyermek- és ifjúsági irodalom lírai és prózai műveinek körében, összefoglalom a mesekutatás ezzel kapcsolatos korábbi és kortárs eredményeit, vizsgálati irányait. A bemutatás során érintem a mesék időskor-ábrázolásának kontextusát, valamint a boszorkány motívummal párhuzamban álló tündér-tematika kérdését. Kiemelem egy boszorkány karakterológia lehetőségét, a félelmetes-gonosz alakváltozat és a szépséges-bölcs alakváltozat körébe illeszkedő tanulságokat, valamint a mesei nőábrázolás kontextusának ehhez kapcsolódó érdekességeit, az egyes változatokhoz köthető pedagógiai üzenetek tipológiáját, végezetül a téma kutatásának más tudományokkal való összefüggését.

Kulcsszavak: boszorkány, tündér, időskor-ábrázolás, nőiszerep-reprezentáció, mesei karakterológia

UDVARVÖLGYI ZSOLT

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
udvarvolgyi.zsolt@avkf.hu

***Keleti bölcsesség és humor:
Nasreddin hodzsa történeteinek pedagógiai üzenete***

Előadásomban és írásomban a legendás keleti bölcs, tanító és imám, Nasreddin hodzsa életéhez kapcsolódó legendákat és anekdotákat elevenítem fel. Bölcsességei több száz könyv és színdarab témájául szolgálnak, a gyermekek tábortűz mellett hallgatták történeteit. Elbeszélései bejárták a világ minden táját a türk világtól a perzsa, arab és afrikai kultúráig, sőt a Selyemúton Kínától Indiáig. Máig hatóan elgondolkodtató és tanulságos történetek ezek, amelyek komoly erkölcsi útmutatóul is szolgálhatnak a 21. század emberének. Újraolvasva a történeteket a következő pedagógiai üzeneteket összegezhettük. Szinte minden történetben a népi lelemény, a furfang, a „józan paraszti ész” és a bölcsesség diadalmaskodik. A narratívák rámutatnak a felületes, felszínes, ál- vagy féltudományos tanokat hirdető, öntelt, beképzelt emberek hibáira és gyarlóságaira; az egoista, anyagias, „a pénz mindenek felett” szemlélettel szemben pedig a szolidaritás, a humánus és a bajtársiasság kerül előtérbe. Az állatok iránti kímélő bánásmód, a természetszeretet és a mértékletesség is megjelenik a történetekben. Külön is kiemelendő a gyermekszerető és az idősök tiszteletére épülő világkép reprezentációja, illetve a rászoruló, esetleg rossz útra téved fiatalok istápolásának motívuma. A tematikusan kódolható morális üzeneteken túl pedagógiai szempontból összegezhető, hogy Nasreddin hodzsa tulajdonképpen az iskolarendszeren kívüli nevelés, a „szabadoktatás” egyik sajátos életutat befutó előfutárának is tekinthető (piactereken, utakon, karavánszerájokban való tanítás).

Kulcsszavak: keleti tanítás, morális üzenetek, gyermekkép, időskor-ábrázolás, szabadoktatás

TANULMÁNYOK

ÁRVA VALÉRIA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

arvavali@gmail.com

Science in picturebooks

Integrating picturebooks into science/social studies sessions

in English-Hungarian bilingual kindergartens

Introduction

I was immediately captured by the charm of English picturebooks when I started reading aloud in my international pre-kindergarten group. It was not only because the children were literally glued to the carpet they were sitting on, but I also found these books fascinating. The stories were complex, yet easy to understand. There were books for every topic we covered in the syllabus and every festival we celebrated. Their choice was enormous in the library and since they were labeled with pictogram stickers, the right books were also easy to spot and collect on our weekly visit in the library. As the year progressed I discovered more and more books and became interested in finding the answer to why we were all enchanted by them and how we could take full advantage of them to motivate our children in other activities. When I started working in bilingual pre-school teacher training, it became clear to me that I wanted to further explore their use in Hungarian-English bilingual kindergarten programmes and include them in my courses.

The reason why I implemented the use of picturebooks in my courses is that story time is one of the corner stones in the life of a kindergarten group and thus story telling is an essential part of the work of pre-school teachers: story telling or reading, which centres on the sound of the teacher, can ensure a whole-group experience and a relaxed environment (BLAND 2016). This is acknowledged by the fact that picturebooks and story telling is integrated into the curriculum of the ‘English-Hungarian Specialisation for Bilingual Kindergarten’ at the Faculty of Primary and Pre-school Teacher Training, ELTE, Budapest. Picturesbooks are first and foremost covered in a children’s literature course, but they are also part of the syllabus in other ones. For example, story telling skills are also developed in language improvement and pronunciation courses. In the final year of their studies the students’ newly acquired skills and

knowledge learnt about children's literature can be well blended into their '*Methodology of bilingual kindergarten sessions: Science*' course.

The aim of this article is to explore the concept of picturebooks, their use in early childhood development and their integration in science sessions in bilingual kindergarten programmes.

What are picturebooks?

Picturebooks are often referred to as 'storybooks' (ELLIS – BREWSTER 2014, GHOSN 2013) or 'real books' (CAMERON 2001, DUNN 1997-2004, MACHURA 1991) 'real picturebooks' (DUNN 2003) or 'authentic children's literature' (GHOSN 2013). The last definition, however, is not meaningful in a non-ELT context. In the present article the term 'picturebook' is going to be used.

The most striking feature of picturebooks is their strong visual appeal to the reader: leafing through the books, their stories can unfold without reading the text, following only the pictures, which are expressive, often detailed, spread over the full pages. Even the back and front covers may add meaning to the narrative. In short, they are able to convey a complex and sophisticated content with the help of only a very few words.

Since the text is frequently minimal, it remains for the images to express the full story. Bader (1976) calls the picturebook a total design that is based on the interplay of pictures and words. As Mourao (2016: 200) explains, in these books the words and pictures create meaning in a relationship. This reflects Bland's (2014) view, who claims that picturebooks invite children to take a creative part in interpreting the story and help them develop their visual literacy. Ellis (2014) emphasizes their creative powers and the use of imagination includes in her list of the specific features of picturebooks.

The creators of pictures books, i.e. the writer and illustrator tend to enjoy an equal status on the cover: they are frequently both indicated as authors, without distinguishing the two roles. Such is the case with Michael Rosen and Helen Oxenbury's *We're going on a bear hunt* or Julia Donaldson and Axel Scheffler's books. In other cases, the writer and the illustrator is the same person, for example: David Shannon, Eric Carle, Nick Butterworth, Leo Leoni, Maurice Sendak or Oliver Jeffers.

Picturebooks in early childhood education, first and second language development

Picturebooks are written in a style that reflects the needs of the age group from three to six years of age. They are often repetitive or cumulative, rhyming, humorous, are about topics children of this age are familiar with or about animals (ELLIS – BREWSTER 2014). They can also create the link between the home and the kindergarten since shared reading is an activity children are commonly accustomed to at home. They can be rhyming, cumulative, humorous or fantasy stories. Last but not least, picturebooks carry a great deal of cultural information about the geography, festivals and everyday life in both English speaking and other countries (ELLIS – BREWSTER 2014). They can also be rooted in a traditional song, thus help learning about children's literature.

Picturebooks have traditionally played a significant role in first language acquisition and therefore in kindergarten. Since the acquisition of a second language in bilingual kindergarten is a similar process to first language (L1) acquisition, what is more, both are taking place in parallel processes to a certain extent, English language picturebooks have a role to play in bilingual kindergarten groups. Ellis' (2014) reasons for applying them include the presentation of language in a familiar and memorable context, the fact that children need to match what they can hear with what they can see, i.e. use two modes of learning, the motivating nature of stories, exercising the imagination and the ability of stories to bring the curriculum alive. Similarly, Mourao (2016) compares picturebooks to 'springboards' for expanding students' understanding of a topic. Ellis and Brewster (2014: 8-9) use the same simile for their use, they suggest that picturebooks can create complete units of work and can constitute mini syllabuses of their own. Their appeal goes on even beyond kindergarten, well into primary school (WRIGHT 2004, MOURAO 2016).

In a similar fashion, picturebooks may be used in two ways in second language acquisition: as supplementary materials in a course, where language is reinforced in a memorable context or they can serve as the centerpiece of the second language learning curriculum, where the syllabus is inspired by the book.

Second language development in bilingual kindergarten relies on language acquisition processes and applies similar techniques, ensuring that language development takes place in a playful, informal way. Opportunities arise during structured activities, child care, reading sessions and free play (ÁRVA 61). Structured activities are usually in the subject areas of music and singing, visual arts, physical education and science. This approach resembles the content and language integrated learning (CLIL) approach in primary school (BLAND 2016).

Kindergartens usually follow a topic-based syllabus, and cover topics such as the seasons, holidays or fairy tale themes. Activities in the four subject areas (music/singing, visual arts, physical education and science) are planned around these topics. Reading activities, including picturebooks is part of the daily routine and fit into the theme of the weekly syllabus.

In the Hungarian kindergarten syllabus one of the subject areas is ‘környezetismeret’, which comprises both the natural and the social environment, i.e. it can be regarded as the combination of science and social studies. In the bilingual kindergarten programmes structured science and social studies activities serve CLIL purpose and they can also be supported by the use of picturebooks.

The use of picturebooks in the subject area of science

In the present paper I would like to give account of how the use of picturebooks can support and reinforce language acquisition and learning that takes place through science and social studies activities. The features of picturebooks that appeal to children are their familiar nature both in their subject matter and the activity of reading itself, their emotional content, the pictures triggering interactive meaning-making processes within the children and authentic communication they provide opportunities for. Their language is authentic, short but not simplified and with the help of the pictures children can feel competent in following the narrative of the story, and consequently, have a sense of success.

Picturebooks deal with a wide range of themes, almost any topic can be matched with one. The overview of topics in picturebooks in *Figure 1* is compiled from a number of randomly selected titles. After a brief analysis, it can be seen that the most frequently occurring topic in these books is the weather, followed by animals, colours, family and sleep.

Brown bear, Brown bear by E. Carle & B. Martin Jr.	animals, colours
A color of his own by L. Leoni	animals: chameleon, its habitat, colours
Do like Kyla by A. Johnson & J.E. Ransome	seasons/winter, weather/snow, family/siblings
Freight train by D. Crews	transport, trains, cargo wagons
Foggy Foggy Forest by N. Sharatt	the forest, seasons/autumn, weather/autumn animals, fairy tale

	characters
Froggy gets dressed by J. London & F. Remkiewicz	seasons/winter, weather/snow, winter clothings
Good night gorilla by P. Rathmann	jobs, animals, zoos, sleep
Inch by inch by L. Leoni	animals, measurements
It looked like spilt milk by J. G. Shaw	weather: clouds
The little red hen (trad.) by L. MacQueen	making bread, growing wheat, making flour, behavior: helping each other, doing chores
The mitten (trad.) by J. Brett	seasons/winter, weather/snow, animals
One snowy night by N. Butterworth	seasons/winter, weather/snow, friendship
Rainbow fish	sea animals, friendship
Sleepy places by J. Hindley & T. Freeman	sleep, animals, habitats
The very hungry caterpillar by E. Carle	life cycles, food, numbers, colours
We're going on a bear hunt by M. Rosen & H. Oxenbury	family, landscapes, sleep, fears
A winter day by D. Florina	seasons/winter, weather/snow, family,

Figure 1: Topics in picturebooks

The topic 'weather' in picturebooks

The weather seems to occur the most frequently in this random selection of titles, and winter and snow is the most popular topic, occurring in five out of eight titles. This is not surprising, since the seasons are a 'hot topic' with this age group: they are frequently discussed in circle time and explored in science/social studies sessions through structured activities. Concerning snow, this is the natural phenomenon children are most enchanted by. In the following, I am going to list the books about weather-related topics (*Figure 2*) and then present the opportunities these books offer for informal learning.

Title:	Topics
Do like Kyla by A. Johnson & J.E. Ransome	seasons/winter, weather/snow, family/siblings
Froggy gets dressed by J. London & F.	seasons/winter, weather/snow, winter

Remkiewicz	
The mitten (trad.) by J. Brett	seasons/winter, weather/snow, animals
One snowy night by N. Butterworth	seasons/winter, weather/snow, friendship
A winter day by D.Florina	seasons/winter, weather/snow, family,
Foggy Foggy Forest by N. Sharatt	seasons/autumn, weather/autumn animals, the forest, fairy tale characters
It looked like spilt milk by J. G. Shaw	weather: clouds

Figure 2: Picturebooks about the weather and seasons

Do like Kyla

This book explores a winter day in the life of two sisters, through the eyes of the younger sibling. The story follows the daily routine of two children, including getting dressed, typical winter meals, some shopping and mealtimes.

Froggy gets dressed

This story is part of a series of books about a young frog called Froggy. In this episode he is awoken from his winter sleep by fresh snow and would like to go out. The humorous story focuses on getting proper winter clothes on in order to go out to play in the snow.

The mitten

This title is based on a traditional Ukrainian folk tale: a boy loses his white mitten in the snow and a growing number of animals in the forest take shelter in it, until one of them sneezes, which forces it to fly back to the boy. The readers can learn about the necessity for animals to take shelter from the cold weather.

One snowy night

An episode from ‘*Percy the park keeper*’ puts a similar story into an urban environment: on a cold and snowy night animals knock on the door of a compassionate Percy, who gives shelter to them in his own home.

A winter day

This is an almost wordless picturebook (BLAND 2013: 40), which presents to the readers images from a perfect winter day: snow falling, eating winter meals, winter clothing, skating, sledding and building a snowman.

Foggy foggy forest

This book is about a foggy autumn day in the forest. The topic is presented in the form of visual riddles: in the fog there is no clear visibility and nothing is what it seems. It turns out that the readers are in an enchanted forest populated with fairy tale figures, and arrive at a travelling fair at the end.

It looked like spilt milk

This all-year round book is without a plot: it focuses on the clouds in the sky children can see in a creative manner. After having read the book about the shapes clouds can take, the children can use their own imagination when looking up in the sky and come up with ideas about what the clouds remind them of.

Picturebook based activities to support science

Five of the picturebooks listed above can scaffold learning about winter, snow and the language used for speaking about them. They provide reading materials, whereby they can engage children in listening to the teacher or meaningful discussions about the pictures they see. The pictures serve as strong visual stimuli for conversation in circle time or one-on-one, and can reinforce language the children acquired during structured activities.

These picturebooks can also be exploited as raw material for structured activities: they can be springboards for art activities, puppet performances, drama activities, card and board games, matching and sorting activities. While children are working with the familiar images in the games, focusing on the art, game or other playful aspects of the activity, the newly acquired language and knowledge is reinforced. The book serves as a framework for the complex and varied learning activities, as the children remain in the fantasy world of the picturebook.

For example, these winter and snow themed books offer opportunities for sorting activities, such as sorting summer and winter clothes (*Froggy gets dressed*), experimenting with hot and cold (*A winter day*), playing with footsteps in the snow, experiencing the texture

of snow while playing ‘snow angels’ (*Do like Kyla*), matching animals with their winter habitats (*One snowy night, The Mitten*) or art activities creating clouds (*It looked like spilt milk*) and playing matching games with shapes (*Foggy, foggy forest*).

Other topics

Picturebooks about animals, such as *Good night gorilla*, *Inch by inch*, *The very hungry caterpillar* and *Brown Bear, Brown bear* naturally lead children into the world of animals. From *Sleepy places* children can learn about animal habitats, *We’re going on a bear hunt* takes children to a variety of landscapes.

The examples listed above are closely linked to the activities. However, picturebooks can also serve as a loose link leading to science activities: reading *The little red hen*, the nature of yeast can be demonstrated with amusing experiments, such as ‘Baker’s Balloons’ (Appendix A) or *Rainbow Fish* can lead into a pretend fishing activity with magnets, whereby children can find out about how magnetic attraction works (Appendix B).

Conclusion

In my paper I wished to give account of why picturebooks are destined for more than reading aloud activities in bilingual kindergarten programmes. Picturebooks can be an important source and inspiration of enjoyable structured activities in the subject area of science, promoting and reinforcing the process of second language acquisition.

References

- ÁRVA VALÉRIA (2017): Mint egy kétnyelvű családban: megfigyelések egy magyar-angol kétnyelvű óvodában. In: Márkus Éva, M. Pintér Tibor, Trentinné Benkő Éva (szerk.): *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben*, 55-70. ELTE TÓK, Budapest.
- BENTLEY KAY (2016): CLIL Scenarios with Young Learners. In: Bland Janice (szerk.): *Teaching English to Young Learners*, 91-111. Bloomsbury, London.
- BLAND JANICE (2010): Using Pictures and Picture Books to Create Readers and Thoughtful Readings. In: *Humanising Language Learning*, 6. szám.
https://www.researchgate.net/publication/49588521_Using_Pictures_and_Picture_Books_to_Create_Readers_and_Thoughtful_Readings Utolsó megtekintés: 2018. február 8.
- BLAND JANICE (2013): *Children's Literature and Learner Empowerment*. Bloomsbury, London.
- BLAND JANICE (2016): Oral Storytelling in the Primary Classroom. In: Bland Janice (szerk.): *Teaching English to Young Learners*, 183-199. Bloomsbury, London.
- CAMERON LYNNE (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DUNN OPAL (1997-2004): *REAL BOOK news*. <http://www.realbooks.co.uk> Utolsó megtekintés: 2018. február 8.
- ELLIS GAIL (2014): *How to teach children English using illustrated storybooks*.
<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-teach-children-english-using-illustrated-storybooks> Utolsó megtekintés: 2018. február 8.
- ELLIS GAIL – BREWSTER JEAN (2014): *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. The British Council, London.
- GHOSN IRMA-KAARINA (2013): *Storybridge to Second Language Literacy. The Theory, Research and Practice of Teaching English with Children's Literature*. Information Age Publishing, Charlotte, NY.
- MACHURA LUDMILLA (1991): Using literature in language teaching. In: Brumfit Christopher, Moon Jayne, Tongue Raymond (szerk.): *Teaching English to Children*, 67-80. HarperCollins Publishers, London.

- MOURAO SANDIE (2016): The Potential of Picturebooks with Young Learners. In: Bland Janice (szerk.): *Teaching English to Young Learners, 199-217*. Bloomsbury, London.
- WRIGHT ANDREW (2004): *Storytelling with Children*. Oxford University Press, Oxford.

Picturebooks referred to

- BRETT, J. (1989): *The Mitten*. G.P. Putnam's Sons, New York.
- BUTTERWORTH, N. (1989): *One snowy night*. HarperCollins, London.
- CARLE ERIC – MARTIN BILL JR. (1970): *The very hungry caterpillar*. Puffinbooks, London.
- CARLE ERIC – MARTIN BILL JR. (1984): *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?* Puffinbooks, London.
- CREWS DONALD (1978): *Freight train*. Scholastic, New York.
- FLORIAN DOUGLAS (1987): *A winter day*. Scholastic, New York.
- HINDLEY JUDY – FREEMAN TOR (2006): *Sleepy places*. Walker Books, London.
- JOHNSON ANGELA – RANSOME E. JAMES (1990): *Do like Kyla*. Harcourt Brace and Company, New York.
- LEO LEONI (1960): *Inch by Inch*. Scholastic, New York.
- LEO LEONI (1975): *A color of His Own*. Dragonfly Books, New York.
- MCQUEEN LUCINDA (1986): *The little red hen*. Scholastic, New York.
- PFISTER MARCUS (1992): *The rainbow fish*. North-South Books, New York.
- RATHMAN PEGGY (1994): *Good night, gorilla*. Puffin Books, London.
- ROSEN MICHAEL – OXENBURY HELEN (1989): *We're going on a bear hunt*. Walker Books, London.
- SHARRATT NICK (2008): *Foggy foggy forest*. Walker Books, London.
- SHAW G. CHARLES (1947): *It looked like spilt milk*. HarperCollins, New York.
- LONDON JONATHAN – REMKIEWICZ FRANK (1992): *Froggy gets dressed*. Puffinbooks, London.

Appendix A

Baker's Balloon

Put some yeast, sugar and warm water into a bottle. Attach a balloon on the bottle top and put it in a warm place. Watch what happens to the balloons.

Guess why?

from: CHARNER KATHY – JONES REBECCA GRACE (1998): *The GIANT Encyclopedia of Science Activities for Children 3 to 6*. Gryphon House, Lewisville NC

Appendix B

Fishing with magnetic attraction.

Cut out and colour ten paper fish. Attach a piece of magnet on their back. Prepare fishing rods: tie a piece of string with paper clips at their ends to a piece of rod. Children can start fishing and guess why the fish get caught.

BAKSA BRIGITTA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

baksa.brigitta@avkf.hu

Fejlesztési lehetőségek a népmesék feldolgozásában

A nevelés és az oktatás minden korszakon átívelő elsődleges feladata, hogy biztosítsa egy nép, és ezen keresztül az emberiség folytonosságát. Át kell adnia a fiataloknak a fennmaradáshoz szükséges tudást, értékrendet, hogy ezáltal képesek legyenek élni, biztosítani tudják a gyermekek felnevelését és a távozó nemzedéknek a méltó öregséget.

Minden nép kialakítja a maga módszerét, intézményrendszerét, hogy a történelem során felhalmozott tudást, tapasztalatot megismerjék az egymást követő nemzedékek. A hagyományos nagycsaládban az együtt élő generációk természetes módon közvetítették a közösségi értékrendet, szokásokat a gyermekeknek, akik belenőttek a paraszti életmódba, játékaik során beletanultak a felnőttkorban rájuk váró munkákba.

Még itt élnek közöttünk néhányan, mint dédszülők, akik nyiladozó értelmű kisgyermekként a falu porát rúgták, a kemencék tűzvilágánál hallgatták az öregek meséit a régi időkről. Erős, sok-évszázados hagyományok szabályozták az életüket.

Az egyén a közösség része, meghatározottja, rabja és védelmezettje volt egyszerre. Innen, ebből a zárt életből alig vezettek utak kifelé. De aki közéjük tartozott, azt védelmezték, óvták, vele örültek, vele bánkódtak. A beteget meggyógyították, a támogatásra szorulókat megsegítették, az újszülöttet közösen táplálták, nevelgették, a halottnak kiásták a sírját, elkészítették a fejfáját, és saját kezükben vitték ki a temetőbe a koporsóját.

Hogy mikor mit végezzenek, azon sem kellett sokat gondolkodniuk. Szent György napján csapták ki a mezőre állatokat, a „hó levivel” vetették a zabot, Péter-Pálkor kezdték az aratást, s az őszi búzának Kisasszony napjáig kellett a földbe kerülnie. A téli asszony munkáknak is szigorú, naptárhoz kötött rendje volt. A fonó kezdetéig meg kellett áztatni, törni a kendert, farsang végéig tartott a fonás, akkor kezdődött a szövő, s a tavaszi munkák kezdetére kikerült a házból a szövőszék.

Az öltözködést is a hagyományok szabályozták. Az asszonyoknak életkoruk, társadalmi helyzetük határozta meg, hogy mikor milyen ruhában járjanak, hogyan viseljék hajukat. Így illett, így kellett azt a közösség minden tagjának tennie (GAZDA J. 1980: 7).

A falu társadalmához, annak műveltségéhez a családon keresztül vezetett az út. A gyermek kiskorában alig érintkezett idegennel, dajkája legtöbb helyen nagyobb testvére, nagyanyja volt, s a szülői ház maradt a nevelés központja később is. Otthon ismerte meg a hétköznapi és ünnepek tárgykészletét, otthon ízlelgette az anyanyelvet, a népköltészet ritmusát. Testi-lelki zsengése folytán nem fogadhatta be egyszerre a felnőttek műveltségét a maga teljességében: azt szükségleteihez, fejlettségéhez igazított sajátos, külön javakon át közelítette meg. Így zökkenőmentesen, észrevétlenül nőtt bele a felnőttek világába (GAZDA K. 1980: 160-161).



1. kép: Meseillusztráció deszkalapon.

Gólyafészek Néphagyományőrző Mesteróvoda Gomba

A társadalom azonban ma már nem így működik. Ez az életforma az utóbbi évtizedek átlényegítő változásaival fokozatosan fellazult, s mindinkább elveszítette régi jellegét. A falu zárt, hagyományőrző, közösséget és egyént magához idomító törvényeivel megszűnt létezni. Minden bizonnyal nem helyes, hogy így van, de a megváltozott világ ellen nem tehetünk semmit, ahogyan ezt máig aktuálisan Kodály Zoltán is megfogalmazta: „A nép életéből lassan, de kérlelhetetlenül irtja a hagyományt maga az élet. Ezzel szembeszállni, egy természetes folyamat elé gátat vetni hiábavaló törekvés volna. Most a művelt rétegen a sor, hogy felkarolja, megőrizze, élete cselekvő része legyen.” (KODÁLY 1937: 74)

Kodály felszólítását elsősorban a nevelési, oktatási intézményeknek kell magukra érteniük, mert most az óvodák, iskolák kezében van a lehetőség, hogy ne hagyják feledésbe merülni azt a tudást, ami nemzeti kultúránk megmaradásának alapját képezi.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja megfogalmazza a gyermekek tapasztalati tanulásának fontos szerepét, a néphagyományok megismerését.

Az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása fejezetben olvashatjuk: „Az óvodai nevelés a gyermek egyéni érdeklődésére, kíváncsiságára – mint életkori sajátosságra –, valamint a meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire építve biztosít a gyermeknek változatos tevékenységeket, amelyeken keresztül további élményeket, tapasztalatokat szerezhet az őt körülvevő természeti és társadalmi környezetről.”

A külső világ tevékeny megismerése fejezet 2. pontjában pedig ez áll: „A gyermek, miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek a környezetben való, életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét is.” (363/2012 Korm. rendelet)

A korábban nagycsaládi, közösségi keretek között zajló hagyományátadás formái átalakultak, feloldódtak, ezért kiemelten fontos szerepet vállalnak magukra azok az óvodák, ahol helyet biztosítanak nevelési programjukban a néphagyományok átörökítésének. Reményt adó, hogy szép számmal működnek ilyen intézmények.



2. kép: Kemence a gombai óvoda udvarán

Ennek a területnek gazdag programját dolgozta ki a Néphagyományőrző Óvodapedagógusok Egyesülete, amelynek alapítói az egykori Gödöllői Agrártudományi Egyetem Óvodájának óvónői (a Néphagyományőrző Óvodai Program szerzői). Az egyesülethez tartozik a

Szentendrei Óvónők Néphagyományt Éltető Közössége is, akik számos jó gyakorlatukat rögzítették a Szájról szájra, kézzől kézre sorozatukban. Ők mindannyian tudják, vallják, hogy a néphagyományörzés hatékony eszköz a gyermek harmonikus fejlődésének elősegítésében. A gombai Gólyafészek néphagyományörző mesteróvodában nemcsak a programmal, hanem a környezet kialakításával is támogatják a hagyományokba való belenevelődést.



3. kép: Csoportszoba berendezése.

Gólyafészek Néphagyományörző Mesteróvoda Gomba

A szokások többsége a naptári évhez, a természet jelenségeihez, az évszakok változásaihoz, a munkához, az emberi élet fordulópontjaihoz, valamint egyházi ünnepekhez fűződik. A gyermekek személyes kapcsolatokon keresztül közvetve vagy közvetlenül tanulnak, fejlődnek képességeik. A néphagyományok komplex lehetőséget biztosítanak az ismeretek átadására, élmények nyújtására, az ízlés fejlesztésére, a közösség építésére, viselkedési minták közvetítésére, az érzelmi, esztétikai, erkölcsi biztonság megalapozására (TÓTH 2009: 5).

Ebben a gazdag világban a népköltészet számtalan műfajával is találkozhatnak a gyerekek. Mondókákkal kísérik a szülők a testrészekkel történő ismerkedést, az állni, járni tanulást, a különböző mozgások elsajátítását, a világ felfedezését. A kisgyermek első művészi élményei ezek a ritmusos, rímes, rövid szövegek.

A gyermekdalok, amelyekhez gyakran mozgásos játékok kapcsolódnak, már hordozzák a közösségi élményt is. A kiszámolók pedig visszacsatolnak a kisgyermekkor ritmikus élményeire, amelyek helyet kapnak a játékokban is.

A népmese a gyermek képzeletének gazdag nevelőerővel bíró tápláléka. Az óvodások és

a kisiskolás gyermekek legkedveltebb műfaja, amely egész életre ható mély élményeket jelent, és nagy hatással van lelki életük fejlődésre. A népmesének óriási szerepe van a gondolkodási és megismerési folyamatban, a gyermek lelki jellemvonásainak kialakulásában, a pozitív emberi és erkölcsi tulajdonságok formálódásában, a személyiség kialakulásának folyamatában.

A mesehallgatás során nemcsak a mesélő óvónőre, hanem önnön belső világára is figyel a gyermek. „Fantáziaképeiben saját vágyai jelennek meg, amelyek segítenek a belső feszültségek, félelmek feldolgozásában. A mese megerősíti az ösbizalom élményét, hogy jó a világ, jó volt ide megszületni.” (KÁDÁR 2013: 7)

Általa lehetőséget kap a gyermek, hogy megfigyelje a pozitív és a negatív szereplők meséről mesére megújuló harcát, és az igazság győzelmének hitében megerősödve, lélekben megnemesedve fogadja el a megoldást. Példaképeket talál a mesékben, akikhez öntudatlanul is hasonlítani szeretne. A társadalmi elvárás támasztja alá, hogy a jó tündér, a segítőkész legény alakjába bújna legszívesebben minden gyerek, mert a környezete is ezt tartja helyesnek (CSISZÉR – SZABÓ é.n.: 2).

A népmesék feldolgozásában látványosan tetten érhető a gyermeki tevékenységen alapuló élménypedagógiának lépésről lépésre felépített folyamata, amelyet Ács Gusztávné óvodapedagógus írt le az Apor Vilmos Katolikus Főiskola szakirányú továbbképzésén született szakdolgozatában. A folyamat felépítésében felhasználta a mesedramatizálás pedagógiai-pszichológiai szempontból történő elemzését, Farkas Annamária munkáját (FARKAS 2000), és ennek alapján alakította ki azt a jó gyakorlatot, amely a mesefeldolgozás tíz lépést mutatja be (ÁCS 2017).

Első lépés a mese megismerése, amely mindig kötetlen szövegmondással, szabad meséléssel történik. Jó, ha legalább három-négy alkalommal hallják a gyerekek a mesét, hogy alaposan megismerjék a történetet. Minden mesélésnél törekedni kell az események hanglejtéssel, hangsúllyal, hangszínnel, arc- és kézmozdulatokkal történő kísérésére, hogy a gyerekek előtt megelevenedjen a történet. Próbáljunk együtt élni a szereplőkkel, átérezni és közvetíteni az érzéseiket, hangulatukat. Miközben azonosulunk a mesehősökkel, ezt a hatást igyekszünk elérni a gyerekeknél is. A mozdulatokkal kísért szöveg segíti a beszédpercepció fejlődését.

A fejből mondott mesélés sok és átgondolt előkészületet igényel. A népmese folklórműfaj, amely szabadon variálódik minden interpretálás alkalmával. Így alkalma nyílik az óvónőnek a szöveg eredeti formáját egy kicsit saját magára szabni, átgondolni, melyik részt

hogyan meséli majd, milyen kézmozdulatokkal kíséri. A mozgások megjelenítésébe bevonhatjuk a hallgatóságot is. Így a gyerekek a mesélővel együtt élik meg a történeteket (Ács 2017: 44).

A már korábban is hallott mese felidézéséhez használjunk képeket, amelyek a történet fontosabb mozzanatait ábrázolják. A szöveg hosszúságától függően 8-12 színes rajzot készíthetünk. Varázsmese esetén követhetjük a mese morfológiai szerkezetét, amit Propp a következőkben foglal össze: „Varázsmesék... valamilyen kár vagy veszteség (elrablás, elűzés stb.) bevezetésével kezdődnek, vagy valami birtoklásának óhajával (pl. a király elküldi fiát a tűzmadárért), folytatódnak a hős otthonról való távozásával, segítőjével való találkozással, akitől mágikus tárgyakat kap, melyek segítségével a keresés tárgyát megtalálja. A továbbiakban a hősnek az ellenséggel való találkozása (fő formája a sárkányküzdelem) szerepel, majd visszatérés és üldözés. Ez a kompozíció gyakran tovább bonyolódik. A hős már visszatérőben van, amikor testvérei szakadékba taszítják. Ezután mégis megérkezik, nehéz próbákon esik át, megnősül és király lesz vagy saját országában vagy apósáéban. Ez a rövid kompozicionális mag, amely igen sok és nagyon sokféle szüzsé alapját képezi.” (PROPP 2006: 15)



4. kép: Meseillusztrációk ágyvégekre festve. Gólyafészek Néphagyományőrző Mesteróvoda, Gomba

A mesélés során az adott jelenetnél felmutatott kép vizuális megerősítéssel segít elmélyíteni az auditív élményt. Ilyen módon tudjuk megvalósítani a mese tartalmi rögzítését. Ha gyerekeket is bevonjuk a rajzok elkészítésébe, alakítjuk formakészességüket, fejlesztjük finommotorikájukat, növeljük empátiájukat.

A történet feldolgozása több lépcsőben valósulhat meg. A történet lényegének kiemeléséhez is jó szolgálatot tesznek a képek. Válasszuk ki az öt legfontosabb eseményt ábrázoló rajzot, úgy, hogy a történet egysége megmaradjon. Ebben a rövidített vázlatban is legyen jelen minden lényeges fordulat. A képek segítségével idézzük fel a mesét, amiben a gyerekek is aktívan részt vesznek. Ezzel a történet logikai vázának bevésését segítjük, aminek ismerete biztos alapot ad ahhoz, hogy a gyerekek a mese egy-egy fontos mozzanatát megjelenítsék. Csoportokat alakítunk, majd választanak egy képet, amelyet állókép formájában bemutatnak a többieknek. A jelenet ábrázolása, és annak felismerése egyaránt szolgálja a mese alkotó birtoklásának megerősítését.

Az állókép szereplőit megkérdezhetik a többi csoport tagjai az érzéseikről, a hangulatukról, gondolataikról. A kapcsolatteremtés képességét erősítjük a *Mit csinálsz? Mire gondolsz? Hogy érzed magad?* kérdések segítségével, közben pedig előhívjuk a karakterek személyiségjegyeit. Így az addig szoborszerű megjelenítés megtelik élettel, és a szereplők valós állapotát, a mesében, az adott jelenetben jellemző érzéseit ismerhetjük meg, miközben a kérdezők és a szereplők kommunikációs készsége és szociális kompetenciája is fejlődik.



5. kép: Páros jelenet a mesefeldolgozás során.

Gólyafészek Néphagyományőrző Mesteróvoda, Gomba

Következő lépésben, ugyanezekben a csoportokban a gyerekek felépítik az általuk megformált jelenet helyszíneit a csoportszobában található tárgyak felhasználásával. A fantáziájukon múlik, hogyan tudják kialakítani a falut, a szegény ember házát, a királyi palotát. Közös oldják meg a problémát, vitáznak, megegyezésre jutnak, közben fejlődik a kooperációs készségük. Mivel saját maguk alakítják ki a helyszíneket, személyessé válik számukra a tér. Minden mesében vannak fontos páros jelenetek. Pl.: a király és a legkisebb fia, a királyfi és a segítője, a királyfi és a királykisasszony. A gyerekek páros helyzetgyakorlatban játsszák el az általuk választott jelenetet, felidézik a szereplők között elhangzó párbeszédet. Könnyebb lesz számukra a szerepbe lépés, ha az improvizáció mozgásban történik (ÁCS 2017: 46).



6. kép: Mesei helyszín kialakítása gyerekekkel. Gólyafészek Néphagyományőrző Mesteróvoda, Gomba

A mesés játszóházban már az egész csoport aktívan részt vesz, közösen elevenítik fel a történetet egy elképzelt térben, elképzelt eszközökkel. Az állandó főszereplőket kijelöljük, a mellékszereplők változhatnak. A mesefeldolgozásnak ez a lépcsőfoka szintén Propp meseszerkezeti tézisein alapul, miszerint a tér, az idő, és a szereplők változnak, de a funkciójuk ugyanaz marad. Ezek a funkciók alkotják a mese alapvető alkotórészeit (PROPP 2005: 29-31).

Az óvónő narrátorként, helyenként szerepbe lépve irányítja a történetet. A helyszíneket a gyerekek testesítik meg. Négy gyerek kézfogással alakíthatja ki a szegény ember házát, a királyi palotához nyolc gyerek is körbe állhat, magasba tartott, összefogott kézzel jelképezve a tornyokat. Ha kell, erdővé alakulnak. A mese minden helyszínét felépítik, minden jelenetét végigjátsszák mozgással kísért párbeszédekkel.

Az ilyen módon életre keltett történet megalapozza a feldolgozás következő lépcsőfokát, a bábozást. Ez a természetes, gyerekekhez talán legközelebb álló megjelenítési forma már nem igényel előzetes óvónői bábozást. A közösen indított, belső irányítással segített játékot követheti a gyerekek önálló bábjátéka.

Így érkezünk a feldolgozás csúcspontjához, a dramatizáláshoz. A mesés játszóháznál még eszköz nélkül játszott a csoport, de a dramatizálásban már használunk jelmezeket, eszközöket is, melyeket együtt készítünk el, együtt válogatunk. Mikor magukra öltik a gyerekek a jelmezeket, megfogják az eszközöket, már szerepben is vannak. Az eredmény egy mélyen átélt mesevilág. A gyerekek nem játszói, hanem résztvevői a történeteknek.

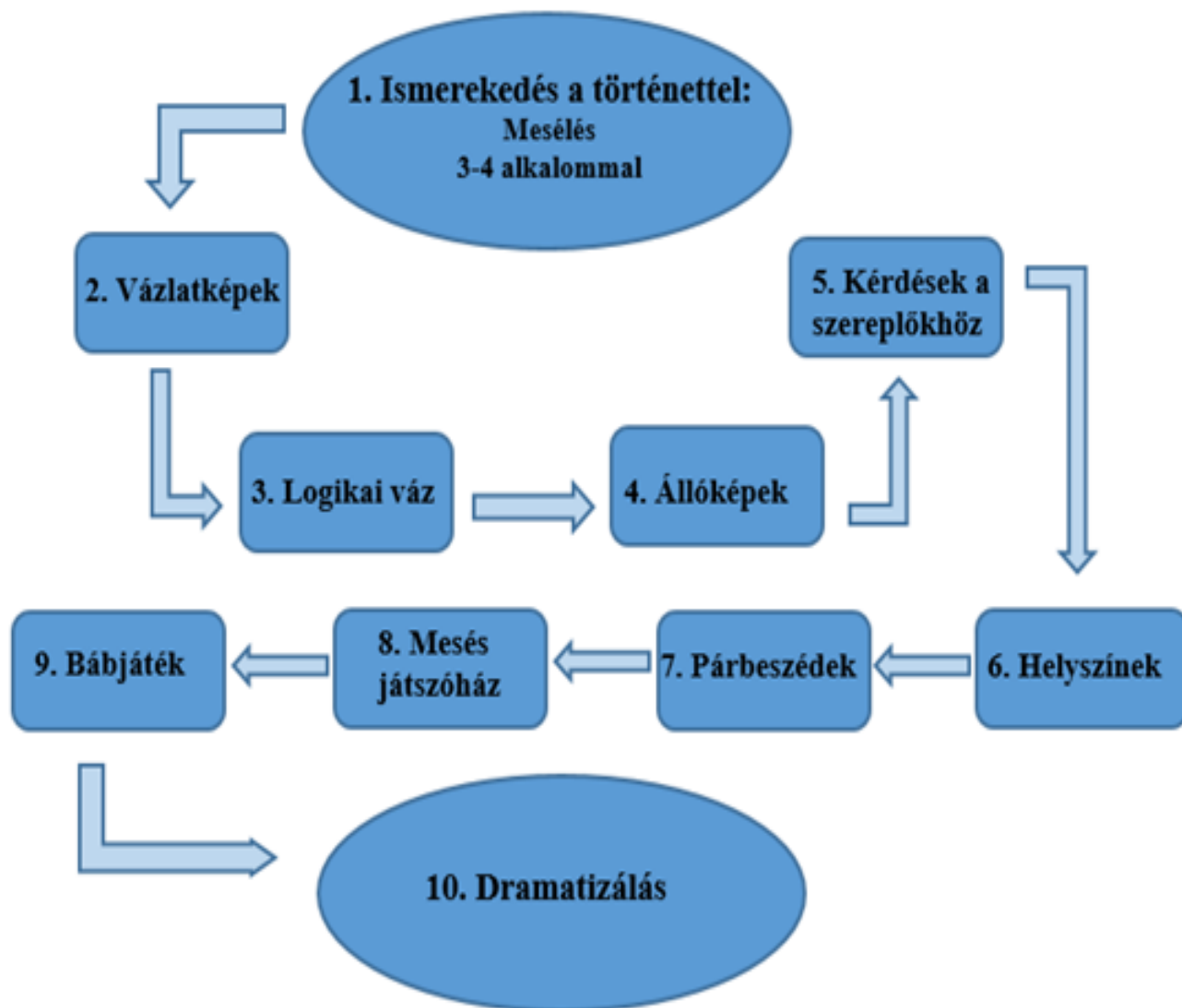
A mesefeldolgozásnál a csoport fejlettségétől, dramatizálásban való jártasságától, a mese szerkezetétől függően a mesének egy-egy jelenetét játsszák el, időnként a teljes történetet. A mesefeldolgozásnak ezt a szintjét általában nagycsoportos gyerekekkel lehet megvalósítani. Vegyes csoport esetén arra késztetést érző középsős gyermekek, mivel sokszor láttak már dramatizálást, kedvet kapnak, és bekapcsolódnak a játékba (ÁCS 2017: 46).

A dramatizálás sok örömet, élményt nyújt a résztvevőknek. Elsődleges feladata a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. Ez a szocializáló tevékenység segíti a problémamegoldó gondolkodás fejlődését, a „másképp gondolkodás” kialakítását. A drámajátékok lényege az együttjátzás, ahol mindenki részese a játéknak. Egy mese dramatizálásával művészeti nevelést valósítunk meg, amelynek oktatási módszere és eszköz-együttese az emberi értékek középpontba helyezésével, a személyiség teljes körű fejlesztésével neveli a jövő generációját (GÖNCZÖL 2013: 75).

A mesereprodukció által fejlődik a gyermek újraalkotó és alkotó fantáziája. Ehhez elengedhetetlenül szükséges a pedagógus részéről a megfelelő légkör, a folyamatos irodalmi élménynyújtás, a gyermeki önkéntelen felfedezés, tapasztalás biztosítása.

Ha mindezt megvalósítja az óvodapedagógus, akkor képes kitölteni azt az űrt, amely a hagyományos, többgenerációs családmódellemel megszűnésével keletkezett. Támogatja a gyermeket, hogy észrevétlenül belenevelődjön egy tiszta értékrendű világba, amelynek felnőttként továbbvivője lehet.

A mesefeldolgozás modellje:



Irodalom

- ÁCS GUSZTÁVNÉ (2017): *A népmesék jelképrendszere és ennek közvetítése az óvodai gyakorlatban*. Szakdolgozat. Hagyományismeret területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.

- CSISZÉR ANNA – SZABÓ ENIKŐ: *A mese személyiségfejlesztő hatása*.
<http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/invp/invp17.pdf>

Utolsó megtekintés: 2018. február 13.

- FARKAS ANNAMÁRIA (2000): *Találkozás a mesével. Mesedramatizálás. A dramatikus folyamat személyiségfejlesztő hatásának pedagógiai –pszichológiai elemzése*. Szakdolgozat. Drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.

- GAZDA JÓZSEF (1980): *Így tudom, így mondom*. Kriterion, Bukarest.

- GAZDA KLÁRA (1980): *Gyermekvilág Esztelneken*. Kriterion, Bukarest.

- GÖNCZÖL ANDREA (2013): Ariadné fonala – a mesereprodukció formái. In: Podráczky Judit (szerk): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban – Módszertani kaleidoszkóp*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 73-81.

http://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti_neveles.pdf

Utolsó megtekintés: 2018. február 13.

- KÁDÁR ANNAMÁRIA (2013): *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó Kft., Budapest.

- KODÁLY ZOLTÁN (1937): *A magyar népzene*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

- PROPP, VLAGYIMIR JAKOVLEVICS (2005): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

- PROPP, VLAGYIMIR JAKOVLEVICS (2006): *A varázsmese történeti gyökerei*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

- DR. TÓTH TIBORNÉ (2009): *Néphagyomány – a világ befogadásának elérhetősége 4*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor

Utolsó megtekintés: 2018. február 12.

BARTHA ENIKŐ

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
bartha.eniko@avkf.hu

Movement – Fables – Reality

Introduction

Complex education has an impact on the daily life of kindergarteners, not only in the areas of upbringing, but also in the areas of methodology. Literary education and physical education are both great examples of this process. The purpose of this study is to illustrate the relationship of the two aforementioned areas through practical examples.

The Hungarian language and literature are very rich in those fable and rhyme components that are adaptable to physical activities according to the characteristics of a particular age group to make those activities more colourful. However, it must be stated that not all fable components and not all rhythmical poem components are usable in every age group or in every physical activity. The opinions of kindergarten teachers differ on the use of such components. There are kindergarten teachers that never take the opportunity to connect the two areas, while others do so regularly. There are some educationists who use such fable components during physical education that do not fit in a particular physical activity (for example, the theme or the rhythm of the fable is not suitable for an exercise, or they might use too many similes or pictorial components, which results in the fact that the accomplishment of the physical exercise will be given less emphasis, and the execution becomes less important).

The connection of movement and fable components during the different parts of physical education

1. Introduction: components that help direct attention towards movement:

- during changing we teach children particular rhymes whose aim is to teach the proper names of body parts ("My thumb is an apple tree...")
- we use similes that encourage children to turn their attention towards movement (e.g. "Learn how to swim" fable)

2. Methods used during warm-up

- walking exercises: "march like little soldiers, become small dwarves, then tall giants!"
- during running exercises we can make monotonous running more interesting by mixing it with different types of movements. Besides increasing the blood flow and the intensity of breathing, our aim is to improve concentration. We can interrupt the continuity of running with such static exercises as mimicking the movements of animals (bear, rabbit, stork), or fable components (small dwarf, giant, little haggis).

3. As for gymnastic exercises, the opportunities for kindergarten teachers are endless. There are great rhymes for most exercises, in which the physical components can be connected to the components of the rhyme very easily - the child can imagine the movement, identify with it; therefore, it becomes easier for him to learn that particular movement. Such says are: "Let's jump like birds" (jumping exercise), "reap, Steve, pat" (strengthening/stretching the abdominal muscles, spine mobilisation exercise), "The boat sails on the Danube" (strengthening back muscles), "We're walking, we're walking, then we sit on a small hill, sit!" (strengthening leg muscles).

4. During the main parts of the physical education our job is more difficult. With the tiny to t's and the medium group children, when teaching them new exercises, we can build on the children's existing knowledge and vocabulary and on those similes that they are already familiar with from running and gymnastic exercises; for example, when teaching children how to do a forward somersault ("curl up like a little dumpling"), or the swing up handstand ("be a little horse"), or crawling ("move on your palm and sole like a bear"), or a balancing walking exercise ("walk like a tin soldier, with one leg up on the bench and the other on the floor").

If the aim is not to teach a new movement element, but to improve the knowledge about already known movements, or to make children carry out exercises in different environments, then creative educationists can use the world of imagination with fable elements. With tiny to t's and medium group children, it is possible to bewitch them with such exercises that are embedded in the world of fables; for example, move in a curvy line as if you were moving among the trees in the forest, balance on the enchanted bridge, jump into the lake, crawl under the rainbow".

5. The fable elements and the rhymes are most beneficially applicable to the games at the end of the physical education session, because they can motivate little children to understand the rules, and immerse in the games, which help them to identify with their roles. This has

complex (cognitive and affective) impact on their personalities.

- the running and catch activities mentioned at the beginning are typical exercises in tiny to t's groups, but they are present in all age groups, only with different contents. Children especially like role-play in these two exercises, because then they can take different role and play in a carefree way – they can experience their emotions. The rhyme variations are: "come home, my geese", "are you afraid of the wolf?", or "the dancing fairies" running game is also very popular among small children.
- during competitions (individually or in pairs) with little children, even when they are still getting to know these exercises, we can still come up with different fable elements that are close to their imagination (wheelbarrowing, playing horses with hoops, statue games).
- in races and relay races the introduction of the exercise and the motivational elements can be connected to fables too. We can also help with group names (princes, princesses), the introduction of the exercise (the group must overtake some kind of a hurdle), or we can use characters from fables on the results board.

6. Cool down – nowadays it can be done variously, depending on the preference of the kindergarten teacher and the children.

- they can go hiking, or to the meadow to pick flowers, inhale and exhale the fresh air (breathing exercise)
- in the winter they can make snow angels on the floor
- the educationist can ask the children to imagine that they are rockets, who trample faster and faster, then start to run, and in the end they swing their arms in the air and shout (releasing tension)
- relaxation exercises – while the children lie on their backs, with their eyes close, the educationist can make them do breathing exercises while telling a fable.

Conclusion

Nowadays the complex planning and conduction of kindergarten education is expected from kindergarten educationists. There are numerous methods and tools in the hands of the kindergarten teacher. Elements taken from literacy education are amazing tools that can be used to make physical education more colourful. It is common knowledge that little children acquire new knowledge more easily, when they experience the world around them through different methods and channels. During the learning of movement the child sees, hears and

experiences (kinaesthesia) it, and with the fable or rhyme connected to it, he can imagine or mimic the movements of fable characters. He becomes part of the magic, which will make it easier for him to follow the specific elements of a movement. Incorporating the rhymes, poems and fables into physical education has further beneficial effects on the child's personality – it can improve his speaking, vocabulary and communication skills, as well as their behaviour. Education in their native language, which plays a crucial part in their everyday life can become a valuable (magical) tool in the enhancement of playfulness and love for movement.

Felhasznált és ajánlott irodalom

LUKÁCS JÓZSEFNÉ – FERENCZ ÉVA (2017): *Mesés Mozgás. Játékos őszi mesés torna az óvodai élet mindennapjaira*. Flaccus Kiadó, Budapest.

LUKÁCS JÓZSEFNÉ – FERENCZ ÉVA (2017): *Mesés Mozgás. Játékos téli mesés torna az óvodai élet mindennapjaira*. Flaccus Kiadó, Budapest.

LUKÁCS JÓZSEFNÉ – FERENCZ ÉVA (2018): *Mesés Mozgás. Játékos tavaszi mesés torna az óvodai élet mindennapjaira*. Flaccus Kiadó, Budapest.

PERLAI REZSŐNÉ (2014): *Az óvodáskor fejlesztőjátékai*. Flaccus Kiadó, Budapest.

BÉKEFI ANDRÁSNÉ – SCHAUB GÁBORNÉ

Pilisi Parkerdő Zrt. Madas László Erdészeti Erdei Iskola, Visegrád
emh1988@gmail.com

***A mese, a játék és a szemléltetés eszközei a környezeti nevelésben, avagy
Manómesék hollóháton***

Kivonat

Az általános iskolai környezetismeret, természetismeret tananyag elsajátítása a jelenlegi oktatási rendszerben csak akkor érheti el célját, a környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelést, ha iskolán kívüli helyszínen, erdei iskolában biztosítjuk a természettel való közvetlen találkozást. Az erdő számtalan szemléltetőeszközzel rendelkezik, és megfelelő élménypedagógiai és mesepedagógiai módszerek alkalmazásával nemcsak érzelmi kötődést biztosítunk a gyermek és a természet kapcsolatában, hanem az elsajátítandó fogalmak megértésében is hathatós segítséget nyújt. Egységes cél elérését a pedagógusok szemléletformáló képzésében és továbbképzésében látjuk, amellett, hogy hatékony környezeti nevelés csak akkor valósulhat meg, ha minden gyermek részére elérhetővé válik az erdei iskolai programokon való részvétel. Gyermekek, pedagógusok, szülők számára pedig ajánljuk két mesekönyvünket, melyek eszközként szolgálhatnak céljaink elérésében.

Kulcsszavak: erdei iskola, erdészeti erdei iskola, erdőgazdálkodás, fajismeret, mese, környezettudatosság, fenntarthatóság, élménypedagógia, szemléletesség

Bevezető

A visegrádi Madas László Erdészeti Erdei Iskola erdőpedagógusaiként évtizedek óta közvetlenül tapasztaljuk, hogy a környezeti nevelés, természetismeret mindig különösen nehéz témának bizonyul nemcsak a gyermekek, de a pedagógusok számára is. Az iskolai környezet nem ideális a természet bemutatásához. Sajnos gyakran látjuk, hogy a természetismeret, környezetismeret mint tantárgy, gyakran háttérbe szorul a prioritást élvező egyéb tantárgyak mellett. A rendelkezésre álló tankönyvkínálat, és annak nyelvezete sem könnyíti meg a téma megismerését és megszeretését, megszerettetését. A kerettantervek sem használják ki azt a lehetőséget, hogy az erdő megismerésén, az erdő és az ember kapcsolata, a fa, mint megújuló energiaforrás bemutatása révén a környezettudatosságra, fenntarthatóságra

való nevelés célját elérjük (LAMPERT 2013). Szükség van a pedagógusok erdőpedagógiai továbbképzésére is (HARTH 2008).

Jelenleg jórészt az erdei iskolákban valósulhatnak meg hatékonyan a környezeti nevelés céljai élménypedagógiai módszerekkel (PUSKÁS 2017). Környezeti nevelőként egy csodálatos természeti környezetben nyilvánvalóan sokkal könnyebb dolgunk van, hogy a gyermekeket ne csak közelebb hozzuk az erdőhöz, hanem meg is szeretessük és ismertessük velük a minket körülvevő flórát és faunát. Ha már megismerte és megszerette a természetet, akkor sokkal könnyebb megismertetni velük a bonyolultabb összefüggéseket is.

A fajismeret problematikája

A növények, ezen belül is a fafajok megismertetése talán az egyik leghálátlanabb feladat a természetismeret tanításában. A gyermekek fejében azonnal az érthetetlen és nehezen megjegyezhető idegen szavak tömkelege dereng fel. Unalmas, száraz, nem életszagú számukra a téma, mert nincs személyes kapcsolat közte és a bemutatandó élőlény között. Ezért is kezdem erdei foglalkozásaimat azzal a kérdéssel, hogy *„Szerintetek mi fog történni ezen a foglalkozáson? Mit fogunk csinálni?”* Az elkeseredett válasz többnyire a következő: *„Állunk egy fa előtt és te elmondasz nekünk mindent róla, amit tudni kell.”* Ezt követően az első lépés, hogy bebizonyítsam, hogy a fafajismeret egy nagyon jó játék, és tulajdonképpen még az a fa is tartogat meglepetéseket, amiről azt gondoljuk, hogy nagyon jól ismerjük.

Ezért az első fa, amit megmutatunk, egy diófa. Mindenki jól ismeri és el is meséli, amit az iskolában egy csonthéjas termésű fáról meg lehet tanulni. Sok ismerettel rendelkeznek többnyire és nagyon magabiztosnak érzik a tudásukat a diót illetően. Majd elhangzik az első megdöbbenő kérdés: *„Ismered E.T.-t a földönkívüli manót?”* – az arcokon döbbenet, de a válasz igen. *„Láttad már őt a diófán?”* Majd miután megmutatom az előző évi lehullott levél nyele által hátrahagyott levélripacsot, elindul a mese és a kaland. Mert kell a gyerekeknek a játék és a mese, és kellenek a manók az erdőbe, hogy megtanítsák a gyerekeket szeretni és ismerni az erdőt. A kicsiknek, életkori sajátosságukból adódóan magától értetődő a mese, mint módszer alkalmazása. Ám a kiskamaszok ellenállása is csak addig tart, amíg *„A kicsiknek egy mesével szoktam ezt elmagyarázni, hiszen ők még sok mindent nem értenek. Kíváncsiak vagytok a mesére, amivel őket tanítom?”* mondatok el nem hangzanak. Észrevétlenül ugyanazzal a gyermeki kíváncsisággal hallgatja a történetet a 11-12 éves is, mint a nagycsoportos óvoda. Innentől kezdve más szemmel néznek minden fára, a fák

minden egyes részére, és nyitottak lesznek arra, hogy megismerjék és felfedezzék a kalandot a növényekben.

Minden fa egy újabb kaland és új lehetőség az ismeretlen felfedezésére, vagy az iskolában tanult megértésére. Legyen egy gyermek akármekkora is, rémület és értetlenség ül ki az arcára az *ikerlependék termés, levélnyel, kocsány, karéjos levél, paraléc* vagy a *kétszeresen fűrészkes levélszél* kifejezések hallatára. Hogyan lehet áthidalni a szakkifejezések ismertetése és az élményszerű ismeretszerzés közötti szakadékot?

Minden a gyertyánnal kezdődött

Egy napon óvodásoknak tartottam fafajismeretet, és a nagyon érdeklődő gyermekek egyre csak kérdeztek. Aztán a gyertyánhoz érve a levélszél vizsgálatánál előkerült a *„kétszeresen fűrészkes”* kifejezés, és az addig lelkesen bólogató gyerekeken zavart értetlenséget láttam. Az addig töretlen lelkesedésből pillanatok alatt rosszkodás, bottal csapkodás, a témától való teljes elfordulás lett. Hiszen számukra az a levélszél bizony csak cikkcakkos volt. Ekkor egy hirtelen ötlettől vezérelve megszületett az első mese a nagy Villám-hegyről és az ott élő manócsalád ügyes bajos dolgairól. Megszületett Bikkmakk, a csintalan manógyerek, aki azután felelős lett a kétszeresen fűrészkes levélszél létrejöttéért is.

„Történt egyszer, hogy egy kora tavaszi napon Manó Papó, mint minden évben, kezébe vette szerszámos ládáját, hogy munkába induljon. Manó Papó egyik nagyon fontos feladata az volt, hogy a tavasszal levelet bontó fák leveleit a Nagy Természetkönyv leírása és Természetanyó útmutatása alapján a megfelelő mintázatra alakítsa.

A szerszámosládája csupa célszerszámot tartalmazott. Volt ott szép hullámokat vágó hullám-olló, ezzel alakította a tölgyfa levelének szélét karéjosra. Levélszél rojtozó, amivel a bükkfa pillás levélélét alakította, és még számtalan eszköz, amihez Papó értett legjobban kerek e világban.

Papó búcsúzóul a nagy munka előtt csókot lehelt Manó Mamó homlokára, de mikor Bikkmakkhöz fordult, hogy elköszönjön, az könyörögni kezdett.

- *Papó! Ne menj most dolgozni! Olyan szépen süt végre a nap. Menjünk inkább focizni a rétre! – kérlelte.*
- *Bikkmakk, drága gyermekem! Tudod jól, hogy nem várhat a munkám. Ha nem készül el a falevelek mintázata, mire az összes fa levelet bont, akkor honnan ismerik majd fel az erdei iskolások őket? Nagyon fontos a munkám, te is tudod. De megígérem, hogy ha*

az utolsó levéllel is végeztem, addig focirozok veled, amíg csak meg nem unod – ezzel már ki is lépett a manólak ajtaján.

Mamó még sokáig vigasztalta Bikkmakkot, de aztán úgy tűnt, hogy megbékélt a sorsával. Ám valójában ez csak elterelés volt. Egy óvatlan pillanatban kisurrant a házból, hóna alatt a születésnapjára kapott pici szerszámosládájával, ami szakasztott mása volt Papó ládájának, csak sokkal kisebb volt benne minden szerszám. Azt eszelte ki a csintalan manógyerek, hogy Papó után ered, és tudta nélkül segít neki a munkában. Hiszen, ha csak tíz fát tud megcsinálni Papó helyett, annyival is hamarabb mehetnek focizni.

- *Hogy fog örülni majd Papó és milyen büszke lesz rám – motyogta, ahogy az első fához lépett.*
- *Nahát! Mit is csinált itt Papó? – szemlélte Bikkmakk a hatalmas fát. – Aha! A kéréget úgy festette be, hogy a sötétszürke alapon azok a fényes világosabb csíkok olyanok legyenek, mintha viasz folyna lefelé a gyertyán.*
- *Igen! Ez a gyertyánfa! – lelkesedett – Ezt jól ismerem! Ez Papó kedvenc fája. Lássuk csak, mit is csinált a levelekkel? Látom már. Itt a cikkcakk ollóját használta. Jó nagy fűrészfogakat vágott a levelek szélére. Szép, szép, de szerintem sokkal szebb lenne, ha egy kicsit feldobnám a mintázatot – mondta, és közben kicsi ládájából előkereste a pici cikkcakk ollóját. Majd a Papó által vágott nagy fűrészfogakat minden oldalról végig vágta a kicsi cikkcakk ollójával. Éppen végzett az utolsóval, és nagyon büszke volt művére, amikor a háta mögött égtelen kiabálás harsant fel:*
- *Bikkmakk, te elvetemült manógyerek! Mit csináltál te itt? Ha meglátja Természetanyó, hogy mit műveltél, engem azonnal kitesz az állásomból, neked meg, biztosra veheted, hogy letekeri azokat a hegyes manófüleidet! – bizony Manó Papó állt Bikkmakk felett igencsak feldúltan.*

Bikkmakkba beszorult a levegő rémületében. Papó folytatta, egy cseppet sem halkabban:

- *Mondd, hogy nem azt csinálod, amire gondolok! Ugye nem vágta még egy sor fűrészfogat a gyertyán levelére? – A fák levelei beleremegtek a szörnyűséges üvöltésbe. Ki gondolta volna a jámbor Papóról, hogy ilyet is tud?!*
- *Milyen még egyet?! – értetlenkedett Bikkmakk. – Hát én csak egyet vágtam!*

Papó összetörten a földre rogyott, és így motyogta:

- *A gyertyán levele egyszeresen fűrész, te szerencsétlen! Te meg még egy sor fűrészfogat vágta rá, tehát most kétszeresen fűrészessé lett... Tudod, mivel jár, ha valaki megszegi az erdő törvényét, és megváltoztatja annak szabályait?! Száműzés, nyilvános*

felelősségre vonás, és ki tudja... hiszen ilyenre még példa sem volt soha. És ami a legrosszabb: lehet, hogy úgy belekavartál ezzel a természet rendjébe, hogy el sem jön a tavasz. Örök hideg és fagy vár akkor népünkre, és pusztulás. Mit tettél, Bikkmakk? – mondta végül Papó, és csak bámult maga elé.

Erre Bikkmakk keserves sírásba kezdett...

- *Drága Papó! Ne haragudj rám! De hát én csak jót akartam azzal, hogy segítek neked! Azért, hogy legyen időd játszani velem, és büszke legyél rám!*

Ekkorra már mindketten keservesen sírtak egymás nyakába borulva.

Természetanyó, aki nem csak irányította, de óvta és védte is az erdőt, és annak minden lakóját, már Bikkmakk dicsekvő óbégatása hallatán érezte, hogy valami nincs rendben az erdőben. Varázs-harmatcseppjében figyelte a kis kópét, szem- és fültanúja volt az egész jelenetnek. Ezt a rettenetes nekikeseredést látva, már nem állta meg szó nélkül. Titokban nagyon szerette a minden lében kanál manóporontyot, és igen nehezen viselte, ha bánata volt.

- *Manócskáim! – szólította meg a kétségbeesett manókat. – Talán nem akkora a baj, mint gondoljátok! Nézzétek csak a nagy könyvben: valami nincs rendben. Látjátok, itt a szövegben van egy kis kifakult hely. Úgy tűnik, az évszázados használatban innen eltűnt egy szó.*

Elővett egy parányi üvegcsét, és bíbor színű virágport szórt a papírra. És lássatok csodát, a papíron láthatóvá vált a hiányzó szó:

Levelei pedig, harmonika, vagy legyezőszerűen vannak meghajtogatva, és szélei kétszeresen fűrészesek....

- *Csoda történt!!! Megmenekültünk! Köszönjük, Anyó! – hálálkodott Papó.*
- *Ne nekem köszönd! Igazán tehetséges a fiad, hogy ezt a hibát felfedezte. Büszke lehetsz rá! Viszont szófogadatlanságáért legyen az a büntetése, hogy holnap a gyertyánfa összes levelét neki kell kétszeresen fűrészre vágnia, és nem csak holnap, de ezután minden tavasszal.*

Ezzel a bölcs Anyó magára hagyta őket.”

Ettől a naptól kezdve a mese tanította a gyerekeket a fák ismeretére. Jó visszaigazolás volt számomra egy eset, amikor egy olyan kisgyermek, aki sosem járt a foglalkozásainkon, és a fafajokat sem ismerhette máshonnan, barátjának magyarázta a gyertyánfa tövében, hogy azért biztos, hogy ez a gyertyán, mert ennek vágta cikkcakkosra Bikkmakk a levelét az ollójával. Ez a gyermek esti meseként hallotta estéről estére a történetet – melyet édesanyja

természetesen már jól ismert –, és a valós helyzetben tökéletesen hasznosítani tudta a megszerzett tudását.

A történetből később, 2009-ben megszületett Bikkimakk további kalandjait elbeszélő mesekönyv, a *Manómesék a nagy Villámhegyről* (SCHAUB 2009). A kis manó segít elkalauzolni olvasóit a gyógyító növények, az erdő kisebb és nagyobb állatainak, természeti tüneményeinek és a folyton körforgást végző víz világában is.

A cikkcakk ollótól a gyertyánpalotáig

Az elkövetkező években a gyermekekkel történő foglalkozások alatt rengeteg új felfedezést tettünk. és csak úgy sziporkáztak a gyerekek. A mese pedig egyre több elemmel gazdagodott.

A gyertyánfa megismerése a már ismert mondattal kezdődik. *„Nézzétek a fa kérgét! A sötétszürke alapon a világosszürke csíkok olyanok, mintha viasz folyna lefelé a gyertyán. Ha jól figyeltetek, akkor hallhattátok a mondatban a fa nevét is.”*

A levél széle kétszeresen fűrészes. *„Van valaki közöttetek, aki szokott otthon barkácsolni? Akkor nézd meg ennek a levélnek a szélét! Melyik fűrészre hasonlít jobban: a fa- vagy a fémfűrészre?”*

„Nézzétek meg a levél erezetét! Mire hasonlít? Mi jut róla eszedbe? (Mire asszociálsz?)”

A válaszok között rendszerint elhangzik a *parketta* és a *várkapu* is.

„Ha ez egy várkapu, akkor milyen bútor lehet ez a gyertyántermés a palotában?”

Általában az első válaszok közt hangzik, hogy ez egy *trónszék*.

„Ha igazad van, és a gyertyánfa egy palota, aminek levele a kapu és termése a trónszék, akkor itt lennie kell egy királylánynak is. Honnan tudod, hogy ki a királylány a palotában?”

Válasz: *„Korona van a fején.” „Akkor biztos, hogy ő a királylány. A termés (trónszék) közepén látható mag teteje olyan, mintha korona lenne rajta.”*

Tehát megtaláltuk a királylányt, és bebizonyítottuk, hogy a gyertyán a királyi palota.

Ezzel a játékos felfedezéssel minden fafaj megismertethető. A játék révén a bevésődés garantált, és ha már ismeri, felismeri a fát, akkor könnyebben értelmezhetővé válik a különös szaknyelv is. A játékos, mesés megismerés során elhangzott kifejezések kötődnek saját környezetükben ismerős fogalmakhoz, tárgyakhoz, és így könnyebb befogadni az új ismereteket.

Az erdő és az ember

Miután a gyermek megismerte az erdőt, mint különböző fajok közös életterét, már magától értetődő számukra az életközösséghez kötődő összefüggések sokasága is. Innen már csak egy lépés, hogy akár az óvodás gyermek is megértse az erdészek bonyolult munkájának értelmét és célját. Természetesen ezt is egy mesével mutatjuk be.

Erdei iskolánk programjai közé 1996-ban került az erdész munkáját bemutató foglalkozás, „*Hogyan lesz a makkból bútor?*” címmel. A téma bevezetését két esemény indukálta. Ebben az évben alakult meg az Országos Erdészeti Egyesületen belül az Erdészeti Erdei Iskola Szakosztály, melynek erdei iskolánk alapító tagja. Alapvető feladatul tűztük ki az erdőgazdálkodás, az erdész munkájának bemutatását, népszerűsítését a hazai gyermekek körében, játékos módszerekkel (SZABÓ 2010). A másik ok pedig az erdei iskolánk közelében, a Nagy-Villám nyugati oldalában lévő kocsánytalan tölgyes erdőrészben bekövetkezett hatalmas mennyiségű makktermés volt. Ez az 50-60 évenként történő „csoda” ráirányította az erdészeink figyelmét a természetszerű erdőgazdálkodásra, és megváltoztatva az addigi, erdőrészletre vonatkozó erdészeti üzemtervet, a természet adta lehetőségeknek megfelelően természetes felújítás alá vonták az erdőt. A gazdag termésből kefesűrű *újulat* alakult ki, amely felett az állományt *fokozatos bontással* szabadították fel. A felnövekvő újulat erdőnevelési munkákat igényel, mint a *tisztítás*, *tisztítóvágás*, későbbiekben eljön majd a *törzskiválasztó és növedékfokozó gyérítés* ideje is. Ha az új erdő egyedei 140 évesen elérik a *vágásérettségi kort*, megfelelő mennyiségű és minőségű újulat megjelenése esetén megkezdődhet újra a *természetes, magról történő felújítás*. Az erdőrészlet ideális terepnek bizonyult az erdész munkájának bemutatására.

Hogyan lesz a makkból bútor?

Az új erdő születését szituációs játékkal szemléltettük. A gyerekek játszották el az idős, 140 éves fák, a lehulló makkok, a felnövekvő újulat szerepét. Voltak, akik már kezdetben látszólag kiestek, mert még termés korukban megette őket az egér vagy a vaddisznó. Viszont nem kerültek ki a „fák” alkotta erdőből, hiszen más formában ugyan, de az erdő részei maradtak. Ugyanúgy „korhadtak el” a tisztításkor, tisztítóvágáskor kivágott „egyedek” is, táplálékkul szolgálva a tovább élő fa testvéreiknek. A felszabadító vágások, törzskiválasztó és növedékfokozó gyérítések során kitermelt „fák” sorsa tűzifa vagy ipari fa lett. S mire felnőtt az új erdő, újra rengeteg makkot érleltek a 120-140 évet megért „fák”, és a játékból lassan kieső gyerekek újra lepottyant makkokká váltak, és minden kezdődik előlről.

A játék szinte minden iskolás korosztállyal megvalósult, sikerét bizonyítja, hogy egy alkalommal nyolcadik osztályosok jöttek „követségbe”, hogy a hatodikos társaikkal eljátszott erdészjátékunkat még aznap este velük is játsszuk el. Időnként dramatikus elemekkel is gazdagítjuk a játékot, érdeklődéstől, korosztálytól és a csoport hangulatától függően. Így volt már fatolvaj, vadász, természetvédelmi őr is játékunkban.

A játék során értelmet nyertek azok az erdészeti szakkifejezések, melyek nemcsak a gyerekek, de a pedagógusok, laikus felnőttek számára is idegenek voltak. Az ismétlés, rendszerezés, bevésődés hatékonysága érdekében több plakátot is készítettem, a természetes és mesterséges erdőfelújítás, erdőnevelés témakörében.

Az erdőgazdálkodás, az erdész munkájának titkaiba így évente mintegy 800-1000 gyermek tudott erdei iskolánkban bepillantást nyerni. Ennél viszont jóval nagyobb akár erdei iskolánk, akár a mogyoróhegyi kirándulóközpont látogatottsága. Szerettük volna minden erre látogató ember számára közérthetően bemutatni az erdész munkáját. Pályázati forrásból 2001-2005 között kiépítettük más tanösvények mellett a Nagyvillámi Erdészeti Tanösvényt, természetesen a kocsánytalan tölgyes felújítás területén. A tanösvény 10 állomását végig járva a látogató eligazodhat az erdőgazdálkodás bonyolult rendszerében.

Gyűrűkaland hollóháton

A játékok, szemléltetőeszközök alkalmazása során merült fel az erdész munkáját bemutató mese megírásának ötlete. 2005-ben jelent meg a *Gyűrűkaland hollóháton* című mesekönyv (BÉKEFI 2005), mely a főszereplő, Mátyás király udvarából hirtelen a 21. századba került holló próbatételein keresztül vezeti vég az olvasót a Nagyvillámi Erdészeti Tanösvényen. Miska erdész időnként helyére teszi a holló és kis állatbarátai botladozásait az erdésztudomány megszerzésének útján, de a mesében tulajdonképpen az állatok azok, akik sokszor saját szemszögükből nézve fedezik fel az erdész munkájának következményeit erdejükben. Próbátételek elé egy furfangos hollólány állítja a főszereplő hollót, melyek megoldása lépésről lépésre gazdagítja a szereplők, ezzel együtt az olvasók erdővel kapcsolatos ismereteit. Így válik érthetővé sok-sok kifejezés, melyet eddig csak az erdészek használtak az egymás közötti kommunikációban, és az az üzenet, melyet az erdész a fenntartható jövőért tesz.

Összefoglalás

A Madas László Erdészeti Erdei Iskolában évente több ezer gyermek számára biztosítjuk a természettel való találkozás játékos, mesés élményét. A módszerek sikerét bizonyítja a gyermekek érdeklődő figyelme akár egynapos, akár ötnapos erdei iskolai foglalkozásaink során, szóban, rajzokban és írásban kapott visszajelzéseik. Visszatérő csoportjaink foglalkozásain tudjuk lemérni a korábbi találkozások során szerzett élményszerű ismeretek hatékonyságát, segítségükkel tudjuk tovább fejleszteni a játékra-mesére épített természetismereti módszereinket. A csoportok pedagógusai pedig igazolják törekvéseink helytállóságát.

Irodalom

- BÉKEFI ANDRÁSNE (2005): *Gyűrűkaland hollóháton*. Erdők a Közjóért Alapítvány, Visegrád.
- HARTL ÉVA (2008): A „Környezetünk az erdő” pedagógus továbbképzés környezettudatos nevelésben betöltött helye, szerepe és hatékonysága. Doktori (PhD) értekezés. <http://ilex.efc.hu/PhD/emk/hartle/ertekezes.pdf> Utolsó megtekintés: 2018. február 11.
- LAMPERT BÁLINT (2013): Miért nem szerepel az erdő az alsó tagozatos kerettantervben? In: *Erdészeti Lapok*, 5. szám. http://erdeszetilapok.oszk.hu/01781/pdf/EPA01192_erdeszeti_lapok_2013_05_142-143.pdf Utolsó megtekintés: 2018. február 11.
- PUSKÁS LAJOS (2017): Az erdőpedagógia gyakorlata az erdészeti erdei iskolákban. In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére*, 59–64. http://publicatio.nyme.hu/1347/1/06_Puskis_Lajos_Erdpedag_gia_gyakorlata_u.pdf Utolsó megtekintés: 2018. február 11.
- SCHAUB GÁBORNÉ (2009): *Manómesék a nagy Villámhegyről*. Pilisi Parkerdő Zrt., Visegrád.
- SZABÓ LAJOS (2010): *Az erdészeti erdei iskolák szerepe az erdő és a társadalom kapcsolatában – Új fogalom az erdőgazdálkodásban: erdőpedagógia*. <http://www.kerekerdo.org/pdf/Erdeszeti%20erdei%20iskolak%20Szabo%20Lajos.pdf> Utolsó megtekintés: 2018. február 11.

BUZOGÁNY ÁGOTA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

buzogany.agota@avkf.hu

Mesés matematika

„Egyszer volt, hol nem volt, hetedhét országon is túl...” hangzik el sok mese kezdése esetén. Meséinkben gyakran megjelennek a számok, melyeket könnyű észrevenni, viszont kevés adat van ezeknek a számoknak a jelentőségéről. Miért jelentősek a mesékben használt számok? Milyen tartalmakat hordoznak magukban? Egyszerű megszokásként használjuk őket vagy kapcsolódik a mesemondás művészetéhez?

A népmesékben hagyományos értékeket és eszméket képviselnek a számok is, melyeknek nem csak matematikai, de vallási vonatkozásai is lehetnek. A mesekutatók általános meggyőződése az, hogy különböző népekre különböző jellemző számok jelennek meg a saját meséikben, így megállapítható, hogy a magyar népmesékben jellemzően a hármas, hetes és kilences számjegyek jelennek meg.

Az első részben megvizsgálom a fentebb említett számjegyek matematikai jelentését, a vallási kötődését, majd a mesékben megjelenő általános jelentését.

A második részben pedig néhány népmesét vizsgálok meg az Ilyés Gyula *Hetvenhét magyar népmese* című könyvéből, melyben megjelennek, ezek az említett számok.

A 3-as szám, amely egyben számjegy is, páratlan és prímszám. A hármas benne van a Fibonacci sorozatban is, mégpedig a 4. eleme ennek a sorozatnak. Külön érdekesség, hogy a 3 háromszögszám is, mely azt jelenti, hogy előállítható az első két természetes szám összegeként, mely szemléletesen kavicsokkal szabályos háromszög alakba rakható ki. Pitagorasz és a pitagorasz iskolája tagjai szerint a hármas szám a legnemesebb a számjegyek közül, mivel egyenlő az előtte levő tagok összegével, valamint ha hozzáadjuk az előtte levő számjegyekhez, akkor megkapjuk az előtte levő számok és önmaga szorzatát ($1+2+3=1*2*3$) (HEMENWAY 2005).

A hármas szám a kereszténységben a Szentháromság jelképe, mely az egységet, egyenlőséget és különbözőséget is magába foglalja. A kereszténységben a napkeleti bölcsek is hárman voltak, mely utalhat a Szentháromság egységére is.

A magyar népmesékben a leggyakrabban a hármas szám jelenik meg, sűrűn szerepel három fiú, három lány, három próba, három kívánság. A három próba esetén mindig érzékelhető a fokozatosság, ahogy haladnak előre a feladatok, úgy lesznek egyre nehezebbek és egyre bonyolultabbak, míg sokszor a kívánságok esetén is megjelenik a fokozatosság, az egyre nagyobbra vágyás. A hármas számhoz kapcsolódik sok esetben a szerencse biztosítása is, mely akár a *Három a magyar igazság* szólásunkban is jelen lehet. A *Három a magyar igazság* szólásunk jelentését az O. Nagy Gábor *Mi fán terem?* című könyvében érdemes megnézni, mely szerint ez a szólás a 19. században keletkezhetett az *Omne trium perfectum* (az a teljes, ami három) mondás magyarságot kifejező, leleményes fordításaként.

A 7-es szám, amely egyben számjegy is, páratlan és prímszám. A hagyományos dobókockán a szemközti oldalakon szereplő számok összege hét ($1+6$, $2+5$, $3+4$).

A hetes szám a Szentírásban a teljességet mutatja be, hiszen az Ószövetségben Isten a világot hat nap alatt teremtette meg, míg a hetedik nap megpihent. Ugyanakkor arról is említést tesznek, hogy 7 bő esztendőt 7 szűk esztendő követ. Az Újszövetségben is megjelenik a hetes szám több helyen, például a Jelenések könyvében 7 gyertyatartó, 7 csillag, 7 harsonás angyal van (Jel 1:20; Jel 8:2). A hét a katolikus egyház hittételei között is megjelenik, mint a hét szentség, a hét fő erény és a hét fő bűn.

A népmesékben a hetes szám gyakran megjelenik mesekezdő formulaként, valamint különböző fordulatokban pl. hétmér földes csizma. A mesebeli hétfejű sárkány nem más, mint annak a szemléltetése, hogy meg kell küzdenünk belső korlátaink külső kivetítődéseivel.

A 9-es szám, amely egyben számjegy is, páratlan szám, összetett szám és négyzetszám. A tízes számrendszerben a 9-es a legnagyobb számjegy. Ha a kilences számot bármilyen természetes számmal megszorozzuk, és a szorzat számjegyeit összeadjuk mindaddig, amíg egyjegyű számot kapunk, akkor észrevehetjük, hogy a számjegyek összege mindig kilenc.

A kilences szám az egyházi életben a kilencedekben, novenaban jelenik meg, ami intenzív imádságban töltött kilencnapos időköz, amely várakozást fejez ki, mely az Urunk mennybemenetele és pünkösd közötti 9 napos várakozás alapján alakult ki, amikor a Boldogságos Szűz Mária és az apostolok Jeruzsálemben visszavonulva, imádkozva és böjtölve várták a Szentlélek eljövételét.

A kilences a mesékben tökéletességet jelképez, úgy használják, mint a gyógyítás eszközeit. Általában tárgyakat jelöl, például kilencedik falu, kilenc kérdés, kilenc árpaszem.

A *Három kívánság* című mesében már a címben is megjelenik a hármas szám. A szegénység és a három kívánság több mesében is megjelenik, mely sugallhatja azt is, hogy

ezáltal megváltozhat az emberek élete, de a legtöbb esetben, mint ebben is az emberi butaság, nagyravágyóság és nem megfelelő átgondolás megghiúsítja az oly nagyon óhajtott változást. További hármas számot tartalmazó népmesék *A három vándorló*, *A kis gömböc*, *Virág Péter*, *Az égigérő fa*.

A hét holló című mesében nem csak a címben, de a mese folyamán többször megjelenik mind a hármas, mind a hetes szám. A mesebeli asszonynak hét fia volt, mely a tökéletességet és egységet jelenti, de újabb gyermeke születik, aki viszont már lány, mely nagy meglepetés. Mesebeli fordulatokban is megjelenik a hét, amikor a lány mendegélt „hetedhét ország ellen”. A hármas szám is megjelenik, a három jótevővel való találkozás alatt, ahol az ajándékok is növekednek, csakúgy, mint a teljesítendő feladatok. A hét hollónak a leánytestvérük háromszor tett ki hét darab pogácsát, amíg erőt gyűjtött, hogy végre kibújjon, hogy beszéljen a bátyaival, akiknek a megmentéséhez „hét esztendőt, hét fél órát meg hét minutát kell éhezni, meg az idő alatt egy árva szót sem szólni” (ILYÉS 1966: 352), melyet a leány természetesen elvállalt, hogy megmentse a bátyjait a holló léttől. Közben született 3 gyermeke, melyet a folyóba tett a vasorrú bába, mely Mózes történetére emlékeztet.

További hetes számot tartalmazó népmesék *A kiskondás*, *Fábólfaragott Péter*, *A diákot erővel királlyá teszik*, *Virág Péter*, *A zöldszakállú király*.

Az ördög kilenc kérdése című mese címében és végig a mese történéseiben megjelenik a kilences szám többször is. A kilencvenkilences szám is megjelenik, mely a kilenc többszöröse. A kilencedik faluig kell haladjon a legény, mely út a várakozást jelképezi az óhajtott menyasszonyig. Kilenc disznót kap az ifjú pár ajándékba, melyből kilenc szalonnát kell a padlásra tennie, de csak akkor tarthat meg, ha jól válaszol a kilenc kérdésre, melyet az ördög tesz majd fel. Az ördög kérdéseiben megjelennek a számjegyek egytől kilencig és a gazda helyett a koldus leleményesen felel minden egyes kérdésre, miközben az ifjú pár reményteljesen várakozik és elnyerik méltó jutalmukat.

További kilences számot tartalmazó népmesék *Kilenc*, *Csinosomdrága*, *A róka*, *a medve és a szegény ember*, *Három aranyszőrű bakkecske*.

Bár elemzésem rövidre sikerült, de megállapíthatom, hogy a hármas, hetes és kilences számok a magyar népmesékben nem véletlenszerűek, hanem tudatosan használt szimbólumok, melyek óvodás korban a számfogalom alakulását is erősítik és kapcsolódnak a hagyományainkhoz.

Irodalom

- ILYÉS GYULA (1966) *Hetvenhét magyar népmese*. Robert Godo Kiadó, Budapest.
- PRIYA HEMENWAY (2005): *Divine Proportion: Phi In Art, Nature, and Science*. Sterling Publishing Company Inc., 53–54.

EPLÉNYI ANNA – VARGA VIRÁG

Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely (GYIK-Műhely)

biborkosbor@yahoo.com

Alkotás Élmény-tár

Kreatív alkotófolyamatok és élményalapú művészetpedagógia

az 5-8 éves korosztálynak

Bevezetés – GYIK-alkotószemlélet

A GYIK nem pusztán vizuális nevelési Műhely. Kezdetektől fogva célja az „egész-ember” nevelése a gyerekek alkotási folyamatokba való bevonásával, saját alkotói, világ-felfedezői kíváncsiságuk táplálásával. Teret ad a gyermeki létezésnek, anyagokat és eszközöket, megoldandó problémákat és inspirációs kiindulópontokat kínál, amiből szabadon gazdálkodhatnak saját kérdéseik és megoldásaik szerint.

A GYIK lényege 40 éve a kreatív ötletekben rejlik, a hétről-hétre, évről-évre változó, nem ismétlődő, sokszínű, eredeti, egyedi kitalációkban. Mindez épülhet képzettársításokra, kortárs és művészettörténeti problémafelvetésekre, adaptációkra, izgalmas anyagokra, játékra, mesefűzésre, drámára, zenére vagy egy erős empirikus élményre – mindig az itt dolgozó művésztanárok személyiségének és szakmai háttérének függvényében.

Olyan vizuális kérdésfelvetésekben és alkotásmintázatokban gondolkodunk, amelyeket a különböző életkorú diákok a maguk szintjén tudnak megoldani. A kreatív problémákon felnövő fiatalok éppen a szabad képzettársítások, és a kortárs művészeti problémamegoldáshoz vezető egyéni útkeresés segítheti későbbi szakmájában. Élménygazdag hivatása során pedig mindeközben maga is saját életének „kortárs műalkotásait” hozza létre.

„Képzőművészettel foglalkozunk itt, nem kizárólag jó adottságú gyerekekkel, hiszen az ő céljuk sem az, hogy majdan képzőművészeti pályára menjenek. Csupán olyan feladatokat, feladatsorokat dolgoztunk ki számukra, amelyek segítenek kimunkálni bennük – lehetőleg életreszólóan – a vizuális megismerés és kifejezés igényét.” – írta Szabados Árpád, a GYIK alapítója 1978-ban, az akkor három éves Műhelyről (EPLÉNYI – VARGA 2016).

GYIK-történet, oktatás-módszertani kiadványaink és GYIK 10-pont

A Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely 1975-ben Szabados Árpád (†2017), a MKE későbbi dékánja és Várnagy Ildikó elképzelései alapján a Magyar Nemzeti Galéria akkori vezetésének felkérésére jött létre. A műhely célja, hogy a kortárs művészet kérdéseit beépítse az alkotói folyamatokba és gondozza a tehetségeket délutáni, iskolán kívüli foglalkozásokon.

A Műhely a számára otthont adó Magyar Nemzeti Galéria épületében 1991-től alapítványi, 1998-tól közhasznú, 2014-től kiemelten közhasznú alapítvány formában működik. Ez önálló gazdálkodást és komoly szakmai eredményeket vár el a Műhely mindenkor vezetőjétől, aki 1983-tól Szemadám György (festőművész, író), 1993-tól Sinkó István volt (festőművész, író, rajztanár), majd 2011-től Eplényi Anna (tájépítész, rajztanár, PhD).

A Műhely jelenőségét támasztja alá, hogy immáron második generációs GyIK-os gyerekek ismerkednek meg kortárs művészetpedagógiával, művészeti neveléssel, tehetséggondozással és ezzel párhuzamosan személyiség-fejlesztéssel és alkotáslélektannal. A műhely 40 éve alatt közel 60 művésztanár tanított; átlagosan hetente 7-8 csoport működött, mindez 30 héttel számítva 8400 alkalmat jelentett, alkalmanként 22-25 gyermekkel, azaz 185 000 darab gyermekalkotás jött létre több mint 40 év alatt (EPLÉNYI 2016).

A Műhely 20 éves jubileumára megjelenő Nagy GYIK-Könyv, a kreatív művészetszemlélet első, ikonikus kötete volt, amely összegezte a Szabados – Szemadám – Sinkó – Szabics – Szarvas – és Kalmár-féle módszereket, és egyrészt módszertani elveket fektet le, másrészt több tucat tematikát, foglalkozásvázlatot tartalmaz: „Az átlagos képességű gyermekek számára létrehozott komplex, kreatív szemléletű műhelymunka vizuális tevékenységi formákon keresztül éreztesse meg az alkotó, nem feltétlenül művészi tevékenység motivációit úgy, hogy ez a rendszeres és folyamatos oktató-nevelő munka során egész életre szóló élményt nyújtson, segítve a harmonikus felnőtt személyiség kialakulását. ... A művészet nem csodálnivaló, megközelíthetetlen valami, hanem saját problémáikra (érzelmi, múlt, jellem) választ adó nyelv, ha élünk eszközeivel (NAGY GYIK KÖNYV 1997).

Ezt követte a Kis GYIK Könyv, 2007-ben, újabb tematikákkal, majd a kertművészeti ismertekre épülő ismeretterjesztő és egyben művészeti foglalkoztató füzet, amely egyedülállóan először adaptálja a témát gyermek számára (EPLÉNYI – SCHMIDT 2013). Építészmérnök kolléganők vezetésével a Műhely arculata 2013-ban nyitott az építészek,

építészetelméleti, térmorfológiai kérdések felé és több éves rendszerek foglalkozások eredményeit rögzítettük cikkekben (DÉNES – SKALITZKY 2015, SZENTANDRÁSI 2016) és a 40 éves jubileumra megjelent TÁJ-TÉR-TÁR kiadványunkban, amelyet több neves építész, tájépítész és pedagógus-szaktekintély is ajánlott. Kísérleti foglalkozásainkon úgy tapasztaltuk, hogy a “tér/térbeliség/téralkotás” komplex, tág kerete minden feladattípust magába tud ölelni, és sokak számára könnyebben megoldható egy vizuális probléma a valós térben, mint annak síkra redukált változatában. Ez a „térképi- táji- téri” gondolkodás inspirációul szolgálhat (táj-) építészeket oktató vagy téri installációkat készítő kollégáknak, rajztanároknak valamint tanítóknak, óvónőknek, akik bátor tanári hozzáállással a térbeli tapasztalatok élményszerző útját részesítik előnyben diákjaikkal (EPLÉNYI – SZENTANDRÁSI – TERBE 2015). A Műhely kimagasló módszertani eredménye az is, hogy létrehoztunk egy digitális feladatgyűjteményt, egy vizuális adatbázist, amelybe 365 kreatív feladat van feltöltve és keresőmotorokkal ellátva (www.gyik365.hu).

Mai napig sokan kérdezik tőlünk a GyIK-műhely receptjét: mitől jó, mitől működik jól?

A pontos választ mi sem tudjuk, de minden foglalkozásra igyekszünk kitalálni egy izgalmas, szokatlan, különleges, egyedi, kreatív, esztétikus, művészi, elvarázsoló, elgondolkodtató, képességfejlesztő és lebilincselő feladatot. Az alábbiakban a gondolkodásmódunkhoz kapcsolódó fogalmakat mutatjuk rövid pontokba szedve (EPLÉNYI 2016, EPLÉNYI – VARGA 2016):

1. KÜLÖNLEGES NYITÁNY – egy elámétkodtató nyitány, egy titok, egy mese, egy kérdés, ami csodálatot kelt, egy lenyűgöző felismerés, ami leveszi a gyerekeket a lábukról és egyben lelkesítő-inspiráló erővel hat.
2. IZGALMASAN RENDETLEN KÁOSZ – a tárgyak hétről hétre elmozdulnak, sosem ugyanaz a kép fogadja a gyerekeket, ami a szokatlanság erejével hat; az szem előtt lévő anyagok látványa már-már kaotikus, ám ösztönzi a képzettársításokat hoz, segíti a felszabadult alkotást. A jó alkotó-tér (atelier) infrastrukturális és környezetpszichológiai elveit részletezi a Kívül-Belül jó Iskola kiadványa egy fejezete (EPLÉNYI 2011).
3. ÖSSZEKAPCSOLÓDÁS – RÁHANGOLÓDÁS – a kiindulás kapcsolódjon egy, a gyermekek számára ismert képi alapfogalomhoz, térérzethez, saját tapasztaláshoz, amely megadja a ráhangolódás, összekapcsolódás hátterét, de törekedni kell arra is, hogy a konkrét fogalomtól elvonatkoztatva az absztrakció felé lépjünk tovább.

4. KORTÁRS ADAPTÁCIÓK, NYITOTT FELADATOK – gyakran inspirálódunk kortárs művészeti, építészeti, street-art, land-art problémafelvetésekből, alkotásokból, de azokat saját képünkre alakítjuk.
5. EMPIRIKUS ÉLMÉNYEK – nagy hangsúlyt fektetünk az érzékszervi, empirikus szinesztézia- tapasztalatokra a felvezetésnél és később az alkotás folyamán is. A belefeledkező munka-élmény felszabadító, személyiségformáló hatása így válik fontosabbá, mint maga a végeredmény.
6. INSPIRÁLÓ, SZOKATLAN ANYAGOK – az izgalmas állagú, textúrájú anyagok kombinációjára, lomtalanított, újrahasznosítható kincsek és anyagok hasznos téri tapasztalásokra és különleges kísérletekre adnak lehetőséget.
7. AZ ANYAGOK ÖSSZEHANGOLÁSA – egy jó művészi kérdésfeltevéshez finoman és szakszerűen kell a megfelelő alapanyagot „hangolni”, kiválasztani; egy különleges tárgy is inspirálhatja a végeredményt, ha abban meg tudjuk pillantani az alkotói problémát.
8. BÁTOR(ÍTÓ) ESZKÖZHASZNÁLAT – amilyen hamar csak lehet, felnőtt eszközöket adunk a gyerekek kezébe; a félkész hobby-technikák alkalmazása helyett az önálló, egyedi módszerrel való alkotáson van a hangsúly.
9. EXTRÉM/EFEMER HELYZETEK – gyakran alkalmazunk extrém nagy/kicsi méreteket, testfestést, közös pillanat-alkotást, installációkat, fényjátékokat a térben, amelyek nem hazavihetők, nem összemérhetően kiállíthatók, így segítve magának alkotásban töltött élménynek az erejét.
10. KOMPLEXITÁS – kedveljük a történetfűzéseket, térképeket, mese-utakat, csodakamrák készítését, mert lehetővé teszik több kisebb feladat összekapcsolását. A folyamatsorok tartalmi és téri összetettsége izgalmas kreatív platformot ad, amelybe kisebb nagyobb méretek, különböző léptékek, drámajáték is jól illeszthetők.

Az ALKOTÁS ÉLMÉNY-TÁR kiadvány és módszertani elvei

Az Alkotás Élmény-tár a GYIK-Műhely legújabb feladatgyűjteménye, ami a kísérletező, megismerő alkotáshoz ad segítséget az óvodásokkal és kisiskolás gyerekekkel foglalkozóknak. A feladatokat elsősorban lehetőségnek, ötletnek, inspirációnak, szánjuk, és reméljük, hogy olvasva-kipróbálva őket nyomukban új ötletek születnek majd (EPLÉNYI – FILÓ – SCHMIDT – VARGA 2017).



1. kép: A GYIK-Műhely 40 éves Jubileumi kiállítása, FUGA, 2016.

Életünk első nyolc éve nagyon sok mindent meghatároz, nem mindegy, kik és hogyan vesznek körül bennünket ebben a fontos időszakban. A szülők mellett az óvopedagógusok és tanítók szerepe óriási abban, hogy hogyan vezetik be a gyerekeket ebbe a nagyon összetett mai világba. A közeli felnőttek attitűdjei a kis emberek saját belső iránytűivé válnak, amelyek mentén felnőttként kapcsolatainkban léteznek, szűkebb és tágabb környezetükben navigálnak, alakítják életüket.

Alakítók, alkotók vagyunk a nevelésben: felnőttek, szülők, pedagógusok. De ugyanígy alakítók és alkotók a gyerekek is. Születésüktől fogva hatással vannak ránk is, rácsodálkozunk az ő szemükön keresztül újra és újra a körülöttünk levő világra, újra felfedezzük annak varázslatosságát, végtelen érdekességét, ha jól figyelünk.

Nincs jobb felkészítés a magabiztos felnőttiségre a játéknál, a szabadságnál, a kiszámítható biztonságos keretknél, a szabad kísérletezésnél. A játék: tanulás és alkotás. Az alkotás kísérletezés, tapasztalatszerzés, képességfejlesztés, képessé válás. Az alkotáson, alakításon keresztül megtapasztalja a gyermek saját építő, létrehozó, alakító képességeit, énerőt gyűjt, láthatóvá teszi belső világát a létrehozott tárgyakban a külvilágnak: kommunikál általuk, velük.

Nagyon fontos eszközt adunk hát a kezükbe, ha komolyan vesszük játékaikat, és kezdetektől fogva lehetőséget teremtünk nekik a valódi alkotás megtapasztalására.

Hogyan tudjuk ezt szülőként, pedagógusként támogatni? Leginkább úgy, hogy magunk is játékosá és kísérletező alkotóvá válunk, együtt velük.

Könyvünk öt fejezete öt fontos szempontot mutat be a kreatív feladatalkotáshoz, ötvenkét feladattal. Fontos, hogy a kiindulópontot határozzuk meg, és ehhez társítunk megfelelő

anyagokat, eszközöket, az aktuális vizuális pedagógiai céloknak megfelelően (síkban vagy térben dolgozunk éppen, a vonal vagy a folt hangsúlyos inkább, színekkel vagy inkább textúrákkal foglalkozunk, mozgásos feladatot tervezünk, vagy inkább gyűjtött-talált tárgyainkat szeretnénk új életre kelteni). Soha nincs elvárt végeredmény, nem mutatunk előre elkészített mintákat, amit a gyerekek másolni kezdhetnének, hanem mindenkre külön is figyelve egyéni megoldásaikat bátorítjuk. Nem a végeredmény a fontos, hanem a folyamat: azok a belső érzelmi-gondolati történések, anyag- és eszköztapasztalások, érzékszervi benyomások, statikai felfedezések, amit az alkotójáték közben a gyermek maga megtapasztal.

A feladatok leírásánál inspirációnak nevezzük mindazt, ami elindítja a gyerekeket az egyéni gondolatok és megoldások keresésének útján. A technikák tartalmazzák a felhasználandó anyagokat és a folyamatok rövid leírását. A változatos és gyakran szokatlan anyaghasználat, a nagyméretű közös munkák segítik a kísérletező, szabad alkotás élményének megtapasztalását, azt, hogy bármiből bármi lehet, hogy mindannyian képesek vagyunk saját gondolatvilágunkat felfedezni, és azt másoknak is bátran megmutatni.



2. kép: ALKOTÁS ÉLMÉNY-TÁR szerkezete



3. kép: ALKOTÁS ÉLMÉNY-TÁR belső oldalai

I. ALKOTÓI LÉGKÖR, KÜLÖNÖS ATMOSZFÉRA, HANGULATTEREMTÉS

Az elmélyült alkotást nagyban segíti egy különleges hangulati felütés, egy képi, mesés, zenei, vagy mozgásos feladatindítás, egy-egy izgalmas természeti jelenség, egy különös árnyék, hang, egy átrendezett, elsötétített terem jó alapot terem. Olyan atmoszférát kell létrehozniuk az oktatóknak, amely felszabadítja a képzeletet, kizökkenti a gondolatokat a hétköznapi valóságból, egy távoli képzeletvilágba kalauzol.

A „műtermet” érdemes előre átalakítani, ha kell, hogy a megváltozott térbe a foglalkozás kezdetén már együtt léphessünk be. Fontos, hogy a feladat alatt is ebben az atmoszférában maradjunk, és a végén is újra visszakapcsolódjunk a kezdőképhez, történethez.

Példa: Didergő vár:

A Didergő Király című versben a főhős lelkének vára változik rideg jégcsappalotává, miközben megismerkedünk a hideg színkeveréssel. Oktatói segítséggel nagyobb (cipős-) dobozokat erősítünk össze 8-10 fős csoportokban, majd különböző kisebb gyógyszeres dobozokat ragasztunk rá térben mindenféle irányban, kétoldalú ragasztóval vagy ragasztópisztollyal: a gyerekek irányítanak, a segítő felnőtt ragasztja a nagyobb darabokat). Az elkészült papírszobrot körülállva kékes-lilás-türkiz árnyalatokkal festjük, közben ezüst fóliából, dekorgumiból alakíthatunk ki mintákat hozzá (váraalakok, címerek, kapuk, jégcsapok). A nagy szobor kitűnő játékvár lehet később!

II. KÉPZELET, FANTÁZIA, MESESZERŰSÉG, SZINESZTÉZIÁK

Az álmainkban, a képzeletünkben bármi megtörténhet, másképp is akár, mint ahogy a felnőttek gondolnák. Kisgyermekkorban legjobb a saját belső képekre hagyatkozni, és nem hozzáigazítani a gyermekalkotásokat a felnőtt látásmódhoz, annak esztétikai igényeihez.

Egy halandzsza szöveg megfestése, egy álom színe, egy sosem látott város feltérképezése épp ezeket a konvenció-gátakat feszegeti, és helyette olyan témákat kínál, amelyre nincsenek mástól kapott válaszok, mindenkinek a saját képzeletét kell segítségül hívnia. Ha kitartóan erre buzdítjuk őket, csodás belső világok nyílnak majd meg az alkotásokban.

Példa: Halandzsafestés:

Ha egy történetet, mesét, verset illusztrálunk, többnyire értjük a szöveg jelentését. De milyen képe lehet egy halandzsának? Zalán Tibor halandzsaverseit festettük meg, de nem ecsettel, hanem mindenféle 'ákom-bákom' eszközzel. Keressünk és készítsünk furcsa festőeszközöket: szivacsokat, kupakokat, fésűket, kartonlapokat, spaklikat, fogkeféket, bármit, és a vers visszamondása közben fessünk ezekkel színes lapokon, színes temperákkal, keressük meg a halandzsák formáit, színeit! Járjanak ritmusra a kezek, olykor csapódjanak, vagy lassan hullámozzanak.

III. GESZTUSOK, AKTÍV TEVÉKENYSÉGEK, MOZGÁS

Az alkotófolyamatnak egy szokatlan tevékenységből fakadó mozgásforma, egy fizikai cselekvéssor is jó indítást adhat, az "akció-művészet" felszabadító erejével. A gátlásosabb gyermekeket gyakran éppen egy szabad gesztus tudja legjobban elindítani. Az automatikus, saját elképzeléseinktől független csepegés, fröcskölés és mindezek véletlenszerűsége nagy örömet, sok új formai felfedezést hozhat. A feladatok többsége itt szokatlanabb eszközöket,

állványokat, nagy méretű papírokat igényel, tavasztól ősziig akár szabad tere is adaptálhatjuk őket. A finom-motorikát fejlesztő, kézműves jellegű technikákat hamar feladja az izgó-mozgó kisgyerek, de szívesen futkározik a papíron festékes lábbal, gurít festékes golyókat vagy gyúrja teljes nekifeszüléssel a hatalmas gyurmaközeteket, ahol már maga cselekvés is ÉLMÉNY.

Példa: Golyólabirintus

Labirintust rajzolni nem könnyű, de egy üveggolyó segítségével építeni már könnyebb. A golyónak a bejáratától el kell jutnia egy kijelölt helyre, miközben fadarabok állják útját. A táblán pedig alulról, kézből egyensúlyozva irányíthatjuk a golyót. Kb. 20 x 30cm-es vastag sörkartonra ragasztunk faragástóval feldarabolt vékony faléceket, járatokat, akadályokat kialakítva. Munka közben a golyóval próbáljuk ki, hogy átfér-e vagy éppen elakad-e valahol. A gyors száradás után a fa-dombormű könnyen festhető temperával. Ha halvány pasztell árnyalatokat használunk, a kép architektonikus jellege is szépen megmarad.

IV. VÉLETLENSZERŰSÉG, SPONTANEITÁS, NONFIGURATÍV MŰVEK

A vizuális nevelés gyakorlatában még ma is túlsúlyban van az ábrázolás, a "valamit" rajzolás igénye, pedig a látást, a fantáziát, a színek, anyagok megismerését, az eszközök szabad használatát sokkal jobban segíti egy-egy nonfiguratív témaindítás. Ne féljünk absztrakt formákhoz nyúlni, mert tapasztalataink szerint a gyerekek nyitott gondolkodása ezekben semmi meghökkentőt nem talál.

Már az óvodás korú gyermekek fejében is sok fogalom rajzi leképezése konvenciók szerint rögzül: milyen egy ház, egy fa, a királylány. Ha az alkotófeladatnál ezekre a témákra ráismernek, akkor ezek a képi elvárások kapcsolnak be, gyakran a potenciális sikertelenség árnyékával. Ha olyan nonfiguratív témákkal foglalkozunk, amelyhez nem társulnak előképek, akkor a gyermekek egyéni válaszai kapnak teret, valamint, ha nincs előkép, nincs mit elrontani, minden megoldás csak jó lehet.

Példa: Krix-krax absztrax

„Egyszer régen az irkámon született egy ákombákom”! Mi is az az ákombákom? Egy vonal két vonal, keresztezik egymást, elmennek egymás mellett, hosszabbak, rövidebbek, leszaladnak a papírról. Nagyméretű rajzlapokra ragasszunk maszkolószalagból csíkokat egymás hegyére-hátára! Ezután akvarellfestékkel finom világos színű árnyalatokat létrehozva fessük meg a papírt! Kicsit várjunk, hogy száradjon a festék, majd újra ragasszunk rá további csíkokat, és sötétebb árnyalatokkal fessünk! Ismételjük meg a folyamatot többször! Teljes

száradás után a ragasztószalagokat tépjük vissza! Egy különös absztrakt festmény jelenik meg a papíron.

V. TALÁLT TÁRGYAK, ÚJ KONTEXTUSOK, ASSZEMBLÁZS

A bújócska mellett a gyűjtögetés élménye egy óvódás legfontosabb tevékenysége. Rengeteg izgalmas formájú és színű felfedezni való dolog van a környezetünkben, vonjuk be ezeket is az alkotásba! Mintha csak nekünk lettek volna elrejtve eddig: kavicsok, kagylók, fabotok, fonaldarabok, gombok, csavarok, bélyegek, vagy épp régi játékelemek várják új életüket. A tárgyak az új kontextusokban új jelentést, funkciót kapnak, semmi sem az többé, aminek látszik.

Ezekben a feladatokban hétköznapi tárgyak válnak művészi irányítással harmonikus alkotásokká. Az ilyen kompozíciók hangulatát, témáját meghatározza a talált limlomok alakja, színe, anyagminősége, vigyázzunk, hogy azért ne keverjünk mindent mindennel: hangoljuk össze a témákat a textúrákkal.

Példa: Vízgépészet

Honnan érkezik a víz egy szökőkúthoz? Hol a távoli víztároló tartály, vezetékek, csapok, szelepek? Hogyan irányítom a víz útját egy barokk kert különböző szökőkútjai és vízfutókai között? Hogy nézne ki a kútház alja vagy egy vízemelő malomszerkezet képe, metszete? Képzeletbeli gépezetünk alapját változatos fémárúk képezik (anyacsavarok, alátétek, kerek fémelemek, csavarok, bútorkészítés és vízszelvény fém-alkatrészei). Az elemeket vastag lapokra ragasszuk, majd monokróm grafit vagy toll-rajzzal egészítsük ki oldal- vagy felülnézetből!

Összegzés – alkotói remény

A GYIK-Műhely, mint közhasznúan működő Alapítvány kiadványaival, cikkeivel „csak” segítheti a kortárs művészetpedagógiát, de sajnos hivatalos ráhatással sajnos nincsen az óvodai és iskolai nevelésre, így csak bizakodva remélhetjük, hogy a 43 éves célok lassan itt-ott megvalósulnak: „– a kreatív, esztétikai és manuális készségek fejlesztése, művészettörténeti ismeretek bővítése mellett – a teljes emberi személyiség kialakulásának, fejlődésének segítése. A látható világ jelenségeit, a képzőművészet területeit igyekszünk tapasztalati egységben megközelíteni, bejárni, eközben előhívni az alkotó magatartás lényegi képét, az egész ember és a világ-egész kapcsolatát” (NAGY GYIK KÖNYV 1997).

Irodalom

- DÉNES ESZTER – SKALITZKY JUDIT (2015): Asszociációval alkotni – Térrel terelni: A 40 éves GyIK-Műhely térszemlélete. In: *Országépítő*, 3. szám. 6-13.
- EPLÉNYI ANNA – FILÓ VERONIKA – SCHMIDT GERTRÚD – VARGA VIRÁG (2017): *ALKOTÁS-ÉLMÉNY-TÁR, kreatív alkotófeladatok 5-8 éveseknek*. GyIK-Műhely Alapítvány saját kiadványa, Budapest.
- EPLÉNYI ANNA (2016): Mű-terem? A GyIK-Műhely művészetpedagógiai szemlélete. In: *Óvónők Lapja*, 14. szám. 1-7.
- EPLÉNYI ANNA – VARGA VIRÁG (2016): GyIK 40 – Az Alkotás csodakamrája! – 40 éves a Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4. szám. 110-114.
- EPLÉNYI ANNA – SZENTANDRÁSI DÓRA – TERBE RITA (2015): *TÁJ-TÉR-TÁR – Kreatív térjátékok a Gyik-Műhely 40 éves jubileumára*. GyIK-Műhely saját kiadványa, Budapest.
- EPLÉNYI ANNA – SCHMIDT GERTRÚD (2013): *Jártamban Kertemben – Kertművészet mindenkinek*. Két egér könyvek, Budapest.
- EPLÉNYI ANNA (2011): A GyIK-Műhely művészetpedagógiai elvei, infrastrukturális bemutatása és annak kiterjesztése a kreatív iskolai alkotókörnyezetre. In: Réti Mónika (szerk.): *KÍVÜL BELÜL JÓ ISKOLA – Tanító terek*, Oktatás és Kutatásfejlesztő Intézet, 185-190.
- SINKÓ ISTVÁN – SZABICS ÁGNES – KALMÁR ISTVÁN – HEGEDŰS MIKLÓS (szerk. 1997): *Nagy GyIK Könyv*. Aula, Budapest.
- SZENTANDRÁSI DÓRA (2016): Téri-vizuális nevelés a GyIK-Műhelyben. In: *Óvónők Lapja*, 15. szám. 1-5.
- www.gyik365.hu és www.gyikmuhely.hu

FRÁTER ERZSÉBET

*MTA Ökológiai Kutatóközpont Ökológiai és Botanikai Intézet Nemzeti Botanikus Kert,
Vácrátót*

frater.erzsebet@okologia.mta.hu

Mesés növények – növényes mesék
(Természeti nevelés botanikai mesekönyvek tükrében)

Emberi civilizáciánk, mindennapi életünk fontos szereplői a **növények**, hiszen végigkísérik életünket a bölcsőtől a koporsóig. Különböző részeik táplálnak bennünket, fűszerként ételeinket ízesítik, hatóanyagaik betegségeinkre adnak gyógyírt, fájuknak köszönhetjük házunkat és ágyunkat, számtalan tárgyunkat, vessejükből kosár, kerítés készül, változatos megjelenésükkel kertjeinket díszítik. Nem szabad azonban elfelednünk, hogy ezen túl, helyesebben mindenekelőtt, növények nélkül nem lenne emberi élet a Földön! A növények fotoszintézise által termelt oxigén és szerves anyag képezi az állati és az emberi élet létfontosságú alapját.

A növényvilág és a természeti környezet kutatásának egyik legfontosabb hazai műhelye a MTA Ökológiai Kutatóközpont Ökológiai és Botanikai Kutatóintézete és az ahhoz tartozó **Nemzeti Botanikus Kert**. A Vácrátóton, egy 19. századi kastélykertből kifejlődött Botanikus Kert hazánk leggazdagabb tudományos élőnövény-gyűjteménye, mely az év minden napján látogatható.

A társadalom viszonyulása az élő környezethez jelentősen befolyásolja a természetvédelem hatékonyságát. A közvélemény befolyásolásának széles körben működő, aktivitásra serkentő eszközei világszerte a nemzeti parkok és a botanikus kertek. A **botanikus kertek szerepe** napjainkra felértékelődött. Míg régebben a gyógynövények és az egzotikus különlegességek bemutatását szolgálták, ma már gyakran, mint Noé bárkája, a fajok megmentésének színhelyei. Vannak olyan fajok, amelyek mára természetes élőhelyükön már nem, csak bizonyos botanikus kertekben találhatók meg. Ez a kettős szerep, kutatás és ismeretterjesztés – turizmus, kiváló lehetőséget nyújt az ökológiai környezetszemlélet népszerűsítéséhez, a lakosság széles körű oktatásához, tudatformálásához. Tapasztalataink szerint Botanikus Kertünk a családi és óvodai-iskolai kirándulások egyre népszerűbb célpontja: 2014: 41.500; 2015: 44.850; 2016: 53.750; 2017: 60.000 ezer látogatót fogadtunk.

Az embernek alapszükséglete a biztonság, melyet az elsők között kíván kielégíteni (KOC SIS 2002). Ádám és Éva otthona, a szép és romlatlan Éden (héber: „gyönyörűség”) vagy Paradicsom (perzsa eredetű görög: „elkerített kert”) ősképe szintén zsigeri szinten vonzza az emberiséget. A Botanikus Kert mindkét élmény-vágyra (biztonság és édenkert) megfelelő választ ad: egy fallal körülkerített kert, aminek sajátja a sokféleség bemutatása. Bár – mint tájképi kert – minden porcikája mesterséges, mégis az emberek megfogalmazása szerint ez természet. Azaz egy ellenőrzött, biztonságos természet megtestesülése, magas esztétikai értékkel (SÓLYOM 2017).

Adottságaink és lehetőségeink kihasználására 2007-ben nyílt meg a Kutatóintézet és a Botanikus Kert közös **látogatóközpontja**, a Berkenyeház. A látogatók itt nem csak az ökológiai kutatások és a botanikus kerti munka rejtelseibe tekinthetnek be, hanem a biológiai diverzitás életünkben betöltött szerepéről, és megőrzésének jelentőségéről is szerezhettek ismereteket. Vagyis, a növényvilág lenyűgöző sokféleségének bemutatásán keresztül igyekszünk közelebb hozni az élő természettől egyre távolabb kerülő embert (TÖRÖK 2008: 135-153).

A növényes **mesekönyvek** gondolata a látogatóközpont tervezése során vetődött fel. Számos kutatás bizonyítja, hogy a gyermekkori, természetben való keresgélés, természetjárás alapvetően befolyásolja a felnőttkori kötődést a biológiai sokféleséghez, valamint a természetben való viselkedést, szokásokat (THOMPSON – ASPINALL – MONTARZINO 2008: 111-143). Botanikus kerti tapasztalataink, hogy a gyerekkori élmények sokszor visszaköszönnék látogatóink spontán reakcióiból, a felbukkanó látványt kötik az élményanyagokhoz. Az embereknek szükségük van ezekre a kerti élményekre, ezáltal a gyerekkori növényes találkozások újra átélésére (SÓLYOM 2017).

A természeti nevelés egyik formája kisgyermekkorban a **meséken** keresztül történik. A világ monda és népmese kincse hallatlan erőteljes eszközt jelent a kezünkben. A mesék a mai közvélekedésben kifejezetten gyermekműfajok, jóllehet a hagyományos mesék a társadalom sokkal átfogóbb csoportjaihoz szóltak. Könyveink tervezésénél mi is szélesebb olvasóközönségre, a családokra gondoltunk. A könyvek szerkezete úgy épül fel, hogy egy autentikus népmese, monda, mítosz után következik a növénytani leírás. A történetek amellet, hogy szórakoztatóak, a jó népmesékhez illően tanítanak is. Az ezt követő tudományos és kulturális leírások pedig a nagyobb iskolás testvéreket, szülőket, nagyszülőket segítik abban, hogy egy-egy növényt jobban megismerjenek, de ne csak szárazon, botanikai szempontból, hanem izgalmasan, a kultúrtörténeti, gasztronómiai és más érdekességek

felfedezésével is. A növények többsége többé-kevésbé ismert, a világ különböző részeiről származó kultúrnövény, melyek fontos szerepet töltenek be az emberiség életében. Ez az ismerősség-tudat is ébren tartja az olvasók érdeklődését. A mesék és a hozzájuk fűződő magyarázatok esetében fontos, hogy a tudományos igényesség megtartása mellett kerüljük a tudományos zsargont, a bonyolult mondatszerkesztést. A mesét a tudománnyal ötvöző, közérthető stílusban megírt könyvek élvezetét még fokozzák Csíkszentmihályi Berta meseszép rajzai. Célunk az volt, hogy az ismeret a szépirodalommal és szórakoztatással karöltve érjen célba a nagyközönségnél.

Alig van olyan nép, melynek meséiben, mondáiban ne szerepelnének a környezetükben élő növények. Hiszen valaha régen az erdők és a hegyormok, a füves puszták és a félsivatagok az emberi közösségek természetes élettereik voltak, s a növények léte, haszna és szépsége megragadta az ember képzeletvilágát. A mesebeli égig érő fák, az életfa jelképek, a mondabeli hősökhez vagy eseményekhez kapcsolódó, szentként tisztelt, gyakran nemzeti szimbólummá magasztosult növényfajok mind-mind azt bizonyítják, hogy a növények nem pusztán mindennapi életünk hasznos tárgyai, hanem mindig is jóval többet jelentettek az emberi kultúra számára. Ezek az ősi szövegek (mítoszok, mondák, mesék) az irodalom kezdetéhez, az írásbeliség előtti korba nyúlnak vissza, és minden nép történetében évszázadokon át szóban hagyományozódtak. Ennek a szóbeli hagyománynak egy része egy-egy nép írott irodalmában is tovább él (pl. görög mítoszok, népmese gyűjtemények).

A **műfajokat** (Magyar Néprajz V. 1988) végigtekintve, mindegyikben találunk növényekhez kapcsolódó történeteket. A lírai és drámai műfajok (balladák, dalok, mondókák, betlehemesek stb.), valamint a legrövidebb, bár rendkívül népszerű találós kérdések és közmondások, jóllehet sok, szép növényes utalás találunk köztük, jelen válogatásunkban kimaradtak az érdeklődési körünkől.

Kiadványainkhoz a kisépikai műfaj keretein belül kerestünk bemutatásra alkalmas, botanikai témájú történeteket (monda, mítosz, mese, legenda, anekdota). A monda epikus népköltészeti műfaj, mely elsősorban történeti hagyományokhoz, valós jelenséghez, helyhez, személyhez kapcsolódik, de csodás elemekkel vegyíti mondanivalóját. Egyfelől a mítosszal, másfelől a mesével rokon, verses és prózai egyaránt lehet. Fő csoportjai: a hiedelemmondák (pl. a halálról), a történeti mondák (pl. királyokról) és az eredetmagyarázó vagy eredetmondák. Az eredetmagyarázó mondákhoz tartoznak a világ keletkezéséről szóló teremtmésmondák is, melyek az irodalom legősibb gyökereikig vezetnek vissza. A világ, illetve az ember keletkezéséhez kapcsolódó növényes eredetmondát találunk például az ősi

egyiptomi illetve a maja mondakörben. Tipikus eredetmonda a kínaiak legnépszerűbb itala a tea, és az Afrikából származó kávé készítésének mondája. A történeti mondáknak mindig valamilyen történeti alapja van, ám meseszerű elemekkel van kiszínezve. A történeti személy emlékét őrző növényes monda például Dáriusz perzsa uralkodó gránátalmához kapcsolódó mondája.

A mítoszok (görög: „történet”, „elbeszélés”) az emberi kultúra ősi tudásából fakadó, énekmondók, varázslók és táltosok által, szájhagyományozással továbbörökített szövegek. Tartalmukban a világ dolgainak megértésére irányulnak, az emberei élet nagy kérdéseit (születés, halál, szerelem, munka, harc, bűn stb.) járják körül. Az európai kultúrára erőteljesen hatott görög római mítoszok rendszere, vagyis a görög-római mitológia. Ezekben a mítoszokban bőven találunk mediterrán haszonnövényeket, olajfa, babér, nárcisz, fűge stb.

A legenda (latin: „olvasandó”) vallási tárgyú, a lelki épülést szolgáló, kisepikai műfaj. Általában egy vallási szempontból fontos személyek (szent, mártír, vallásalapító) életéről, egy szent hely, templom, ereklye, ünnep keletkezéséről szól. Szűkebb értelemben azt a középkori műfajt nevezzük így, amely a keresztény szentek életét mondja el. A magyar irodalom leghíresebb legendái között ismerjük az Erzsébetről szóló csodatételeket, köztük a rózsacsodát, vagy László király pestisjárványhoz és a tárnicsához köthető legendáját.

Az anekdota (görög: „kiadatlan”) rövid, csattanós, humoros történet, mely közismert személyek vagy események mulatságos jellemzését adja. Mai napig többnyire szóbeli úton terjednek. Közismert például a burgonya magyarországi terjedéséről szóló tréfás történet.

A mese a mondához közel álló műfaj, csak míg a mese költőibb, a monda történetibb, előadása tárgyilagosabb. A mese inkább szórakoztat és a gyermekeknek szól, a monda tanít és a nép szellemi öröksége. Arany János egyik mesékről és mondákról szóló tanulmányában megállapítja, hogy a *„mesét...ugyanis a nép, tudva, mint költeményt hallgatja és beszéli el; míg a mondat, mely mindig valami határozotthoz vagy létezőhöz van kapcsolva, hívő kegyelettel hallgatja s adja tovább. Amaz eposza a népnek, ez története”* (ARANY 1860). A világ mesekincse állatokban rendkívül gazdag, de e mellett jó néhány növényes mesére is rábukkanhatunk. Vietnámban Kelet-Ázsia legfontosabb tápláléknövényéről, a rizsről mesélnek, Japánban a bambusz, Afrikában a majomkenyérfa népszerű téma. Ezek többnyire egyúttal eredetmagyarázó történetek is, mert a növények egy-egy tulajdonságára fókuszálva jellemzik azokat.

Mesekönyvünkkel egy nyúlfarknyi válogatást szeretnénk adni abból a hallatlanul gazdag kincsestárból, amit a különböző földrészek és népek kultúrája tár elénk. Rendkívül fontos,

hogy már gyermekkorban megszerettessük a gyerekekkel a növényeket, mert azt védjük, amit ismerünk és szeretünk. A dolognak nagyobb a tétje, mint gondolnánk, ugyanis a Föld válságára adott egyéni válaszok a szívben dőlnek el! Az ökológiai kérdés részben morális probléma. Vagy azt gondoljuk, hogy ténylegesen uralkodunk, hatalmunk van az emberiség és a Föld jövője felett, ezért önhittek vagy reménytelenek leszünk, vagy elfogadjuk, hogy Isten a Teremtője és az Ura is ennek a világnak, a bolygónak, az élővilágnak és személy szerint nekünk is. Egyetlen tudós, bölcs sem tudhatja, mi lesz az emberiség jövője, Isten lezárta előttünk a jövő ismeretének útját. A **keresztyén ökoetika** alapja ennek felszabadító elfogadása, miközben a felelősségünket és cselekedeteink jelentőségét nem vitatjuk el (FRÁTER 2017). A Biblia tele van biztatással, és tevékenységre ösztönöz: „*Ti pedig, testvéreim, ne fáradjatok bele a jó cselekvésébe.*” (2Thessz 3,12–13). Ehhez tartozik gyerekeink felelőssége, természetszeretetre és a teremtett világban való öröm megélésére való nevelése is. Soli Deo Gloria!

Irodalom

- ARANY JÁNOS (1860): Naiv eposzunk. In: *Szépirodalmi Figyelő*, 1. szám.
- FRÁTER ERZSÉBET (2017): *A Biblia növényei*. Scolar Kiadó, Budapest.
- KOCSIS TAMÁS (2002): *Gyökereink. Örömről és gazdagságról egy világméretű fogyasztói társadalomban*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- MAGYAR NÉPRAJZ V. (1988): *Népköltészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SÓLYOM BARBARA (2017): Kertlátogatás – intellektuális és érzelmi lenyomatok. In: *Kertturizmus – Műhelykonferencia, konferencia kötet*. FUGA, Budapest. Kézirat.
- THOMPSON, C.W. – ASPINALL, P. – MONTARZINO, A. (2008): The Childhood Factor. Adult Visits to Green Places and the Significance of Childhood Experience. In: *Environment and Behavior*, 40.
- TÖRÖK KATALIN (2008): Biodiverzitással összefüggő kutatási eredmények kommunikációjáról s annak módszereiről. In: *Természetvédelmi Közlemények*, 14. szám.

HELGA SCHNEIDER

Katholische Stiftungshochschule, München
helga.schneider@ksh-m.de

***Kindergartenpädagogik heute:
Erziehung und Bildung für ein Leben in der Globalität***

Einführung

Die Kindergartenpädagogik stand und steht zu allen Zeiten vor der Aufgabe, die nachwachsende Generation zu betreuen, zu erziehen und zu bilden. Sie hat dabei immer zwei Grundspannungen vor Augen: Die Gegenwarts- und Zukunftsorientierung einerseits und den Subjekts- und Gesellschaftsbezug andererseits. Die Bearbeitung dieser pädagogischen Grundspannungen in der täglichen Kindergartenpraxis kann durch wissenschaftliche Erkenntnisse unterstützt werden. In diesem Vortrag werden vor allem soziologische und philosophische Grundlagen herangezogen, um Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern in spätmodernen Gesellschaften zu beschreiben und professionelle Antworten im Rahmen der Kindergartenpädagogik zu formulieren.

Spätmoderne Gesellschaften sind durch ein Höchstmaß an gesellschaftlicher Arbeitsteilung, Ökonomisierung, Technisierung und Digitalisierung gekennzeichnet. Sie sind an einem beinahe weltumspannenden Waren-, Informations-, und Kapitalverkehr beteiligt und treiben diesen immer weiter voran. Die Auswirkungen dieser Entwicklung zeigen sich nicht nur in der Berufs- und Alltagswelt von Erwachsenen, sondern auch in den Lebenswelten von Kindern. Daher befassen sich die nachfolgenden Überlegungen mit dem Aufwachsen von Kindern in einer globalisierten Welt und den pädagogischen Antwortmöglichkeiten einer kritisch reflektierenden Kindergartenpädagogik.

Wenn im Folgenden von der *Lebenswelt von Kindern* die Rede ist, so beziehe ich mich dabei auf Schütz & Luckmann bzw. Berger & Luckmann. Diese Autoren verstehen unter *Lebenswelt* den Bereich der Welt, an dem der Mensch unausweichlich und regelmäßig teil nimmt¹. Die Lebenswelt wird vom einzelnen Menschen in verschiedenen Graden von Nähe

¹ vgl. Schütz & Luckmann (1975, S. 23)

und Ferne erlebt, sowohl räumlich als auch zeitlich. Am nächsten ist dabei „die Welt in meiner Reichweite“², das ist der Ausschnitt der Welt, in den das Subjekt selbst handelnd eingreifen kann. Wie sehr diese Nahwelt von Kindern heute durchdrungen ist von neuen, technologisch und kulturell erzeugten Fernwirkungen, soll nun näher beleuchtet werden.

Globalität in den Lebenswelten von Kindern

Heute wachsen Kinder nicht mehr nur in ihren Städten und Dörfern, in ihren Gemeinden und Nachbarschaften auf, sondern zugleich in einer globalisierten Welt. Diese ist gekennzeichnet durch die vollzogene Eroberung unseres Planeten durch den Menschen. Es gibt keinen Ort auf der Erde, der nicht bereist oder zumindest mit einem Flugzeug überflogen werden könnte. Unsere globalisierte Welt ist darüber hinaus charakterisiert durch einen beschleunigten Informations-, Geld-, und Warenverkehr, der vor allem durch den technologischen Fortschritt im Bereich der Elektronik und der digitalen Datenübermittlung ausgelöst worden ist³.

Der Mensch von heute kann nicht nur auf einem dichten Netz aus Straßen, Schienen, Wasser- und Luftwegen um den Globus reisen; Er hat den Erdball auch in ein zweites Netzwerk aus digitalen Datenautobahnen eingehüllt, das es ihm ermöglicht, Informationen zu komprimieren und in wenigen Sekunden an entfernte Orte zu übermitteln. In dem Maße, in dem Familien und Kinder durch ihr Konsum-, Mobilitäts- und Freizeitverhalten sowie durch die Nutzung digitaler Technologien in diese weltumspannenden Netzwerke eingebunden sind, werden *Verdichtung*, *Beschleunigung* und *Mobilität* zu Merkmalen ihrer alltäglichen Lebenswelt. Auf die Begleiterscheinungen eines Lebens unter globalisierten Bedingungen möchte ich nun näher eingehen.

Verdichtung und Beschleunigung im Alltag von Kindern

Diejenigen Zonen der Welt, in denen der Zugang zu Orten, Personen, Waren und Daten in hohem Maße über Geld vermittelt wird, bezeichnet der deutsche Philosoph Peter Sloterdijk als *Weltinnenraum des Kapitals*⁴. Die Bewohner dieses Weltinnenraums sind in seinen Augen *Kaufkraftbesitzer*, denn sie unterscheiden sich wegen Ihrer vergleichsweise hohen monetären Ressourcen von der Mehrheit der Weltbevölkerung außerhalb dieser Wohlstandszone⁵. Dabei

² Berger & Luckmann (2000, S. 25)

³ s. Sloterdijk (2005).

⁴ ebd., S. 308 f.

⁵ Rund eineinhalb Milliarden Globalisierungsgewinner gibt es weltweit, etwa die dreifache Zahl an Menschen bleibt aus den technisierten und digitalisierten Wohlstandszonen des *globalen Nordens* ausgeschlossen.

trennen unsichtbare Grenzen (Diskriminierungen) diejenigen, die viel haben, von denen, die wenig besitzen. Die Lebenschancen von Menschen sind entlang dieser Grenzen sehr ungleich verteilt.

Über Kaufkraft zu verfügen, bedeutet nicht nur, den Lebensunterhalt zum Beispiel einer Familie finanziell sichern zu können; Es bedeutet auch, guten Zugang zu attraktiven Freizeit- und Bildungsangeboten zu haben, z. B. zu Klavier- oder Tennisunterricht für die Kinder der eigenen Familie. Während in vor-modernen Gesellschaften der Zugang zu Personen und Dingen vor allem durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe hergestellt wurde, bestimmt in einer kapitalgeprägten Gesellschaft vor allem die finanzielle Ausstattung über soziale und kulturelle Teilnahmekancen. Kaufkraftbesitz schafft zahlreiche Wahlmöglichkeiten aus einer reichen Palette attraktiver Angebote. Und viele Familien aus den sozialen Mittelschichten spätmoderner Gesellschaften verwenden einen bedeutenden Teil Ihrer monetären Ressourcen, um für die Kinder neben dem Besuch des Kindergartens und der Schule attraktive Freizeit- und Bildungsmöglichkeiten zu sichern. Die Terminkalender von Kindern ähneln in solchen Fällen nicht selten denen von Erwachsenen. Da die Orte der verschiedenen Aktivitäten oft räumlich so weit voneinander entfernt liegen, dass sie nur mit Hilfe von Verkehrsmitteln erreicht werden können, werden viele Kinder beinahe täglich in Autos, Bussen oder Straßenbahnen transportiert.

Bei der Fortbewegung in motorisierten Fahrzeugen schrumpfen jedoch die Entfernungen im subjektiven Erleben. Dabei werden die Orte der sozialen und kulturellen Aktivitäten nicht mehr topographisch eingebettet in die Ausdehnung einer Landschaft oder in die räumlichen Dimensionen eines Stadtteils erlebt; sie erscheinen vielmehr als separierte, unverbundene Punkte oder Inseln in einem erlebnismäßig leeren Raum: Es dauert zehn Autominuten, um von zu Hause zum Kindergarten zu gelangen und sieben Minuten mit der Straßenbahn zum Sportgelände. Der Weg dazwischen, die Straßen, Häuser, Grünanlagen, die flanierenden oder dahineilenden Menschen werden nicht mehr sinnlich-real, sondern als verschwommene Silhouetten hinter gläsernen Scheiben wahrgenommen. Der Lebensalltag vieler Kinder hat sich *verdichtet* und *beschleunigt*, die sinnlich-körperliche Erfahrung der realen Welt gerät dadurch in den Hintergrund.

Während von den lebensweltlichen Merkmalen der *Verdichtung* und *Beschleunigung* Kinder und Erwachsene gleichermaßen erfasst sind, stellt *Mobilität* eine Anforderung dar, mit der sich die Erwachsenen in besonderer Weise konfrontiert sehen. Darauf soll nun näher eingegangen werden.

***Mobilität* als neue Anforderung an berufstätige Mütter und Väter**

Von berufstätigen Menschen in spätmodernen Gesellschaften, besonders von den Erfolgreichen unter ihnen, wird heute oft erwartet, dass Sie ihren Arbeitgebern flexibel, einsatzbereit und mobil zur Verfügung stehen und dabei möglichst ihre sozialen Zugehörigkeiten in den Hintergrund stellen können. Berufstätige Mütter und Väter sind von dieser Anforderung nicht ausgenommen. In den wirtschaftlich entwickelten Zonen auf der Welt hat sich auf diesem Weg eine Zugehörigkeiten schwächende und Optionen stärkende Lebensweise etabliert: Das globalisierte System begünstigt Personen ohne allzu feste Eigenschaften und Bindungen, es bevorzugt Personen, die in der Lage sind sich auf rasch wechselnde Anforderungen und vielfältige soziale Rollen einzulassen. Soziologische Diskurse über den *flexibilisierten* Menschen können als Spiegelungen einer solchen Entwicklung betrachtet werden, die den Einzelnen als Person allmählich blasser, die zahlreich wählbaren Karriere-Optionen dafür umso farbiger erscheinen lässt⁶.

Das Leben unter globalisierten Bedingungen eröffnet für Kinder und Erwachsene neue Entfaltungsmöglichkeiten, gleichzeitig sind mit einem solchen Leben bisher nicht gekannte Pluralitäts-, Komplexitäts- und Verortungsprobleme verbunden. Diese neuen Herausforderungen für Kinder und Familien machen ein spezifisches und wissenschaftlich fundiertes Handeln der Fachkräfte in Kindergärten notwendig.

Aufwachsen in einer globalisierten Welt: Antwortmöglichkeiten einer zeitgemäßen Kindergartenpädagogik

Eine Kindergartenpädagogik, die sich den anfangs genannten pädagogischen Grundspannungen stellt, beginnt mit der genauen Wahrnehmung und Analyse der lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und Familien in spätmodernen Gesellschaften. Sie blickt auf die Chancen und auch auf die Einschränkungen, die mit dem Aufwachsen in einer globalisierten Welt verbunden sind. Und sie bietet Gelegenheiten um – im Sinne einer allgemeinen Bildung des Subjekts⁷ – andere bedeutsame und lebensbereichernde Erfahrungen zu machen. Erfahrungen, die geeignet sind, den Aufbau und die Erhaltung sozialer Gemeinschaften und die personale Entwicklung des Subjekts gleichermaßen zu unterstützen.

⁶ ebd., S. 328 ff.

⁷ s. Fröbel (1862, S. 137) und Klafki (2007).

Im Folgenden werden daher neue Aufgaben für die Kindergartenpädagogik skizziert und professionelle Kompetenzen benannt, die Kindergartenpädagoginnen hierfür benötigen.

Eine Aufgabe der institutionellen Kindergartenpädagogik in spätmodernen Gesellschaften kann darin bestehen, den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder, die von einer *Verdichtung* und *Beschleunigung* des Lebenstempos geprägt sind, Erfahrungsmöglichkeiten des Sich-Ausdehnens in Raum und Zeit, von Dimensionalität und Langsamkeit zur Seite zu stellen. Hier geht es darum, die Lenkung der kindlichen Aktivität durch dicht geplante Wochen- und Tagesabläufe teilweise zu unterbrechen, damit Kinder eigene Zeitrhythmen ausprobieren und erfahren können, wie es ist, an einem Ort wahrnehmend zu verweilen und diesen Ort dadurch neu zu entdecken und zu erfahren. Kindergartenpädagoginnen brauchen dafür *ästhetische Kompetenz*, um die sinnlichen Qualitäten und verborgenen Potentiale von Orten, Plätzen, Natur- und Kulturräumen selbst wahrnehmen, in pädagogischen Begriffen fassen und mit den Kindern und Eltern gemeinsam kultivieren zu können. Kindergartenpädagoginnen benötigen darüber hinaus auch *mikropolitische Kompetenz*, um dazu beitragen zu können, dass von Kindern gezeigte Expansionsbedürfnisse und Bedürfnisse nach Eigen-Zeitlichkeit nicht nur im Kindergarten, sondern auch an anderen Orten der Gemeinde, des Dorfes oder Stadtteils geachtet werden.

Eine weitere Perspektive für die professionelle Arbeit kann sich ergeben, wenn die Erfordernisse der *Mobilität* durch Erfahrungen von Verwurzelung, Zugehörigkeit und Partizipation ergänzt werden. Dazu gehören beispielsweise Projekte und Aktivitäten, an denen Kinder und Eltern gemeinsam teilnehmen und etwas Sinnvolles beitragen können. Sie werden dabei nicht als Nutzer fertig vorbereiteter Angebote im Sinne einer *Logik des Konsums* angesprochen, sondern als aktive Mitgestalter. Dadurch übernehmen Kindergartenpädagoginnen, Eltern und Kinder gemeinsam Verantwortung für ein Projekt/eine Aktion in der Gemeinde, im Dorf oder im Stadtteil. Um solche Aktivitäten entwickeln und begleiten zu können, brauchen Kindergartenpädagoginnen Interesse an der lokalen Geschichte sowie Interesse an ebensolchen Geschichten. Dabei geht es um die Wertschätzung und Pflege des Narrativen, des Erzählens von historisch überlieferten Begebenheiten und Legenden sowie Erzählungen zu gegenwartsbezogenen Begebenheiten und Ereignissen. Peter Sloterdijk spricht in diesem Zusammenhang von einem „Lokalismus als Affirmation der schöpferischen Ausdehnung am Ort“⁸. Kindergartenpädagoginnen benötigen darüber hinaus ein Verständnis vom Kindergarten als Ort des gemeinschaftlichen und verantwortlichen Handelns von Träger,

⁸ Sloterdijk 2005, S. 411.

Kindergartenpersonal, Eltern und Kindern. Der Kindergarten der Gemeinde, des Dorfes oder des Stadtteils wird dabei zu einer Einrichtung, die alle wichtigen Personengruppen *miteinander erschaffen* – es wird *ihr* Kindergarten und alle Akteure treten als Träger eines gemeinsamen Interesses in Erscheinung. Dieses bürgerschaftlich-zivilgesellschaftliche Potential von Bildungseinrichtungen ist für den vorschulischen Bereich besonders von Gunilla Dahlberg, Peter Moss – Alan Pence (2013) herausgearbeitet worden.

Fazit

Die vorausgehenden Überlegungen zielten darauf, einige grundlegende Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in unserer globalisierten Welt zu skizzieren. Dabei ging es nicht darum, die Umkehrung eines unumkehrbaren Prozesses – vielfach mit dem Begriff *Globalisierung* bezeichnet – herbeizuwünschen. Vielmehr besteht die Absicht dieses Vortrags darin zu zeigen, welche Aufgaben und Entwicklungsperspektiven für die professionelle Arbeit mit Kindern und Familien darin liegen können, im ursprünglichen Sinne des Wortes *pädagogisch* auf solche Veränderungen der Lebenswelt zu antworten. Denn – um mit Heidegger (1927/2006) zu schließen – „Im Dasein liegt eine wesenhafte Tendenz auf Nähe“.

Literatur

- BERGER, PETER L. – LUCKMANN, THOMAS (2000): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 17. Auflage. Frankfurt / M.
- DAHLBERG, GUNILLA – MOSS, PETER – PENCE, ALAN (2013): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. In: *Languages of Evaluation*. 3. Auflage. New York.
- FRÖBEL, FRIEDRICH (1862): *Gesammelte pädagogische Schriften, Band 1*. Hg. von Wichard Lange. Berlin.
- HEIDEGGER, MARTIN (2006): *Sein und Zeit*. Tübingen.
- KLAFKI, WOLFGANG (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. In: *Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim-Basel.
- SCHÜTZ, ALFRED – LUCKMANN, THOMAS (1975): *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied-Darmstadt.
- SLOTERDIJK, PETER (2005): *Im Weltinnenraum des Kapitals. Für eine philosophische Theorie der Globalisierung*. Frankfurt/M.

KARÁCSONY- MOLNÁR ERIKA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
kmerika44@gmail.com

Ég a Tisza és szalmával oltják...
nagyotmondó mesélők, hazugságmesék nyomában

Az ötletet, hogy a nagyotmondás után kutassak Berecz András ének- és mesemondó, *Háry János emlékest* című előadói estje, valamint egy rövid írása adta. A nagyotmondások, a hazugságmesék a folklór, az irodalom és a fél népi költészet között mozognak. Ezért tanulmányom bevezető részében a folklór hazugságmeséjének irodalmi megfelelőjét, a hazugságtörténetet ismertetem. Majd a hazugságmese meghatározása, jellemző típusai következnek. 2000-2003 között a Kárpát-medencében több kutatóponton végeztem néprajzi gyűjtőmunkát, végül ennek tapasztalatait ismertetem. E tanulmányt Hazug Pista emlékére és mindazon emberek tiszteletére írtam, akik még a 21. században is tudói voltak ezen lélekderítő történeteknek!



*1. kép: Hazug Pista, született Köllő István
(1931-2016) Gyergyószentmiklós) Karácsony-
Molnár Erika felvétele, 2013.*

A hazugságtörténet – a hazugságmese irodalmi megfelelője

A *hazugságtörténet* a kalandirodalom körébe tartozó, a legkülönbébb műfajokban jelentkező műforma, a folklór hazugságmeséjének irodalmi megfelelője. Jellemzői: a történet elbeszélője vagy hőse a valóságban tényszerűen megtörténtként ad elő kalandokat, eseményeket, amilyenek a valóságban nem fordulhatnak elő, illetve az adott társadalmi köztudat szerint hihetetlenek, képtelenek. Leggyakoribb formájában a hős azonos az elbeszélővel, az elbeszélés tehát "énformában" előadott hazugság.

A nagyotmondás – kis túzással – talán egyidős az emberiség történetével. Legkorábról ismert előzménye a Kr.e. 13. századi Igazság és Hamisság története az óegyiptomi irodalomban.

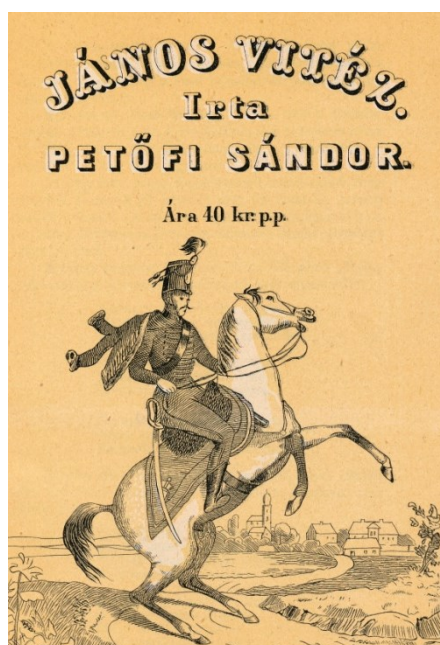
Az európai irodalomban ismert hazugságtörténetek őseinek az első századi Lukianosz: Igaz történet c. útleírás paródiáját szokás tekinteni. A Kr.e. 3-2. századi Plautus A hetvenkedő katona c. komédiájában a hazudozó hős évszázadokra szóló mintáját teremtette meg.

A középkori latin költészetben a 11. századi Carmina Cantabrigiesina gyűjteményben található a Modus florum ("Virágok éneke") c. hazug dalocska. A 13. századi vándorénekeseiktől a 16. századi mesterdalnokokig Európa-szerte éneklük az ilyen és ehhez hasonló értelmetlen szövegű, nyelvi ficamokkal megtűzdelt hazugságdalokat. A dalokat gyakran színjátékok keretében is előadták. Ugyanakkor virágzik a prózai hazugságtörténet is: a vándor anekdoták, trufák keretében, amelyeket népkönyvekben gyűjtöttek össze.

A 16. században német nyelvterületen megszáporodnak a határozottan szórakoztató (ún. "Kedvderítő", "Pihenőkönyvecske" stb.) Swankgyűjtemények. Nyugat-Európában reneszánszát éli a bolondirodalom, mindezekben gyakori a hazugságtörténet. 1515-ből való az első Eulenspiegelről szóló népkönyv. A 17. századi barokk irodalomban a hazugságtörténet főleg a regényben játszik jelentős szerepet. A 18. században alakul ki a hazugságtörténetek mindmáig legismertebb típusa: K.F.H. von Münchhausen (1720-1797) személye körül, aki az orosz-török háborúból való visszatérése után számos humoros, dicsekvő kalandjáról számolt be. Legújabb példája a hazugságtörténeteknek M. Walser Lügengesichten c. kötete, ami 1964-ben jelent meg.

Magyarországon e műfaj a 16. századi irodalomban tűnt fel, a külföldi irodalomból vettük át. A régebbi magyar irodalomban életteret e műfajnak a népkönyvek, ponyvák, kéziratos művek, a diákkollégiumi "költészet" (iskoladráma–óriás méh), valamint az egyes anekdotagyűjtemények adtak. Művészi színvonaluk meglehetősen alacsony. Művelésük szélesebb körben a 17. századtól, a humanista és barokk műfajok népszerűsödésével terjedt el.

Így pl. az irreális, képtelen, mulattató versengések formájában: pl. ételek versengése. A Münchhausen történetek¹ elterjedésével a 18. század végén megjelentek az obsitostörténetek (háryádák) csírái is. Sok hazugságtörténet belekerült olyan híres anekdotagyűjteménybe, mint Kónyi János: A mindenkor nevető Démokritusa (1782) vagy Hermányi Dienes J. Nagyenyed-i Demokritusa (1760). E históriák egy-egy elemét átveszik irodalmi értékű alkotások is, pl. Csokonai Vitéz Mihály Békaegérharca, Vörösmarty Mihály A holdvilágos éj c. novellája, valamint Arany János komikus eposzai. A hazugságtörténet magas művészi szinten válik irodalom-má Garai J. Az obsitosában (1845) és Petőfi János vitézének néhány szakaszában.



2. kép: A János vitéz első kiadásának (1845. március 6.) borítója

*

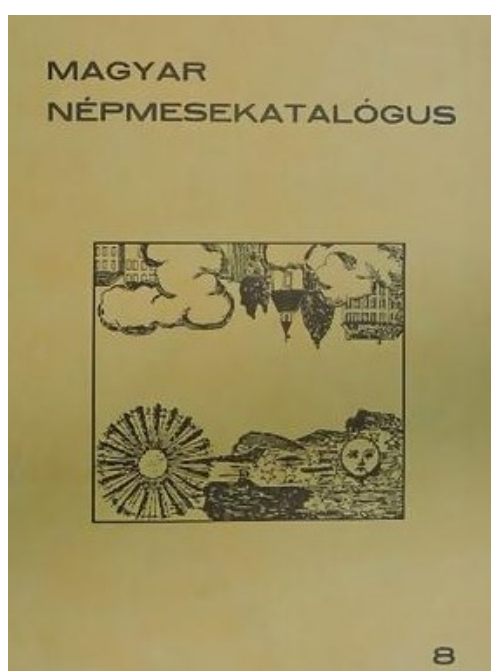
A hazugságmese, nagyotmondás

A *hazugságmese* a tréfás mesék alműfaja, ennek állandó magja képtelen hazugságok olykor ötletes ötvöze, hazugságok versenye, fokozódó felsorolása (VOIGT 1975: 299). A hazugságmese *nemzetközi* jellegű, sokszor meglepő távolságokból idézhetjük fel a pontosabb megfeleléseket. Angliától Japánig egész Euráziában, de az óceán túlsó partján is ismert és népszerű (VOIGT 1998: 242-245). Különösen nagy jelentősége van a hazugságmese-nek a *török irodalomban és népköltészetben*. Már a 13. századból ismerünk *teker leme* szövegeket, melyeknek feljegyzői, illetve versbe szedői jelentős költők, az általuk rögzített hazugságmese-nek magyar változatai is ismertek:

¹ Magyar fordításban 1805-ben jelent meg.

- a süket, a vak és a kopasz (AaTh 1965),
- ki álmodik szebbet (AaTh 1926*).

A *hazugságmese* összefoglaló terminus alatt heterogén túlzás típusokat találhatunk, melyek *tematikailag korhoz kötöttek*. A 10. században az "Az már nem igaz" mesetípusba tartozó túlzásokkal kapcsolatban azt mondták: "Hazugságot fogok énekelni, hogy megnevettessem önöket!" 1500 körül Bebel háborút és vadászkalandot fél lovon átvészoló hazugságkovácsról tesz említést. A 15-16. században parttalan dicsekvéseket jegyeztek fel óriás növényekről, állatokról, tárgyakról úti élmények kapcsán. A münchhauseniádákban képtelen vadászsikerekről szóló történetek, csellel, ügyességgel való kérkedés szerepelnek (BENEDEK 1989: 9).



3. kép: "A fenékkal felfordult világ" – Magyar népmesekatalógus 8. kötet borítólapja

Az *elhihetőség* koronként más és más. Középkorban és korábban az *idegen országokról, a világ felépítéséről* az ismeretek alig léteztek, így hihetők lettek a távoli országok csodás lényeiről szóló hazugságok (BENEDEK 1989: 10). A 16-17. századi – főleg germán, flamand mesékben – a képtelen kalandok a gazdagság, a jólét országában játszódnak. Bőségben van a hal és a hús minden fajtája, tej és borfolyók folynak, sült ludak, disznók sétálnak az utcákon. A magyar anyagban leggyakrabban a kulináris paradicsom motívumai, a fáról hulló pénz, a restség és lustaság dicséretének részletei kerültek feljegyzésre a 20. századi variánsokban (BENEDEK 1989: 12-14). A tejjel-mézzel folyó Kánaánra utaló, sült tyúkkal, malacokkal,

borfolyókkal kapcsolatos élményüket többnyire kántorok illetve poétás lelkű paraszti rímfaragók foglalták versebe (KOVÁCS 1979: 509-510).

A *felfordult világról* szóló történetek a német közköltészetben a legnagyobbbrészt a 14-15. századra esnek, de már a 15. századtól megtalálható az a motívum, hogy a nyúl vadászik a vadászra. Ismeretes az a motívum is, hogy a birka megtámadja a farkast, béka elnyel egy gólyát, ludak sütik a szakácsot. A 17-18. századi schwankkönyvekben szereplő hazugságmesék Thompson szerint befolyásolták a szóbeliséget (THOMPSON, STITH 1946: 214-216). A barokk kor prédikátorai megfelelő morális felhanggal, a világ hazugságaival szemben használták fel a hazugságmeséket, egyúttal szórakoztatva is a hallgatóságot.

A 18. században R. E. Raspe Münchhausen báró kalandjait bemutató könyve és a nyomán készült münchhauseniádák nagy hatással voltak a hazugságmesékre, a magyar hazugságmese anyagban is kimutathatók. Ugyanakkor a szóbeliségben meglevő anyag befolyásolhatta a münchhauseniádákat.



4. kép: Münchhausen kalandjai c. könyv fedőlapja

A természetfeletti méreteket öltő állatokról, növényekről, tárgyakról szóló mesék a kezdetektől elterjedtek voltak világszerte, de nagyobb gyakorisággal a középkortól kezdve tűnnek fel a hazugságmesék között: egy-egy epizódként, vagy láncba kapcsolódóan, személyesen látott élményként egyes szám első személyben elbeszélve.

*

A magyar hazugságmesék között leggyakoribb a nagy kerti vetemény, nagy üst, nagy tojás, óriás rovarok, néha óriás háziállatok (ló, bika), nagy fa, égig érő növények, óriás épületek, nagy madár, kenyér, egyéb óriási tárgyak (BENEDEK 1989: 20-21). Berze Nagy János az 1960. típuszám alatt nagyotmondó hazugságok címszó alatt 5 változatot közöl. 1961. típuszám alatt pedig hazudozó mese gyűjtőnévvel altípusokba sorolja, a különböző nagyotmondásokat, abszurd eseteket vonja együvé. Az abszurd esetek hosszabbak, szerkezetük több motívum összekapcsolásából áll.

A hazugságmesé hőséi, előadói, az előadás formája

A hazugságmesék hőséi és előadói²: vadászok, halászok, tengerészek, kiszolgált katonák, diákok olykor tréfás kedvű parasztemberek. Kovács Ágnes szerint a parasztemberek a paraszti életforma kevésszámú kalandlehetőségéről mondanak hazugságmesét.

A hazugságmesék kedvelt formája az egyes szám első személyben elmondott képtelen kalandok hosszú sora, pl. láttam a kacsán egy tavat, hozzávágtam a fejszét, a kacska hullámot vetett, a tó elrepült (oroszlány népmese). A hazugságmesére is igaz Voigt Vilmos megállapítása, miszerint a jó előadó változtathat, mert ezzel csak kiszínezettebbé teszi a mesét. Vannak újító mesemondók, de a nagy mesemondók csínján bánnak az újítással (VOIGT 1998: 245-248).

A hazugságmesé funkcióját tekintve lehet:

- gyermekmesé, mendikáns ének, lakodalmi gajd, rövidebb formában használatos lehet mesebevezető (pl. mesekezdő formulaként gyakori az óriási jegenyefa, amely meséket hordoz az ágán), mesezáró mondókaként is.

A hazugság foka szerint lehet:

- *reális színezetű*, rendkívüli mértékben felnagyított tárgyakról, eseményekről szóló vagy a *tapasztalati valóság ellenkezőjéről*, a megfordított, a tótágast álló világról elmondott, versbe szedett vagy eldalolt epikum. Az utóbbi típusba tartozó népmesetípusok magyar és nemzetközi változatait jórészt többé-kevésbé kötött formában, ritmikus, olykor rímes prózában jegyezték fel. A verses változatok mögött dallamot sejtünk vagy tudunk. Tücsöklakodalom, állatlakodalom, pl. Házasodik a tücsök, tréfás lakodalmi dal. Cselekménye: a tücsök a szúnyog lányát kéri feleségül, különböző állatok a lakodalom tisztségviselői pl. hörcsög a vőfély, farkas a mézárós.

Ebbe a típusba tartoznak a különböző keretbe foglalt hazugságversenyek is, amit Thompson a hazugságmesé, de a novellamesék közé is sorol, van köztük hiedelemmesé jellegű

² Voigt Vilmos a mesemondók közé sorolja a vándormunkásokat is.

is. Egyik legismertebb: a királykisasszony ahhoz megy férjhez, aki olyat hazudik, amit ő nem hisz. Más keretek: úr és szolga, nemes és jobbágy fogadnak, az lesz a nyertes, aki olyat mond, a másik nem hisz. Díjnyertes hazugságok közé tartoznak pl. az óriás káposzta, melynek árnyékában egy regiment hűsöl, és a hozzávaló óriás üst.

*

Néprajzi gyűjtőúton – a nagyotmondás, nagyotmondók nyomában

Tanulmányom bevezető részében már utaltam rá, hogy Berecz András ének- és mesemondó Hány János előadói estje, valamint egy rövid írása adta az ötletet, témát kutatómunkám megkezdéséhez. A kutatómunkám során filmen is megörökítettem a nagyotmondó katona- és egyéb történeteket. „Ez az úgy igaz, ahogy hiszitek – nagyotmondó mesélők nyomában Berecz Andrással – című filmet³ a 34. Magyar Filmszemlén, 2003. januárban mutatták be⁴.



5. kép Berecz András mesél (filmjelenet, 2001)

A film rövid ismertetőjében a következő olvasható: „A katona hazajött a sok nyomorúságból, vett egy nagy levegőt és mókázni kezdett. A rajta esett nagy szörnyűséget mókával ütötte agyon. Nagyotmondó mesékre, plautuszi katonatörténetekre bukkantunk a Kárpát-medencében. Legtöbbjük arról szól, hogy amerre a magyar katona járt, milyen hatalmas dolgokat látni. Ma is élnek még olyanok, akik a háborúról és a hadifogságról figurásan mesélnek: balsorsnak, bánatnak így öltenek nyelvet.”

³ Rendező: Karácsony Molnár Erika, ének- és mesemondó: Berecz András, operatőr-vágó:Kötő Zsolt

⁴ Az 55 perces filmet forgalmazza: Dunatáj Alapítvány

Eleinte szinte lehetetlennek tűnt a feladat, úgy nézett ki, hogy egy már feledésbe merült, már az emlékezetből sem felidézhető dolog után keresgélek, hiszen a feltett kérdésre, kérdésekre nemleges válaszok érkeztek vissza.⁵

Kutatópontok (tájegységek)	Kutatópontok (települések) ⁶
- Dunántúl	<i>Katafa</i>
- Felvidék	<i>Ipolyság</i>
- Alföld Bácska	<i>Karcag, Szeged, Nyírkársz), Temerin, Péterréve, Oromhegy, Szabadka</i>
- Erdély	<i>Csernáton, Csíkmadaras, Csíkrákos, Déva, Esztelnek, Hosszúfalu, Gyergyóalfalu, Gyimesbükk, Gyimesfelsőlok, Kalotaszentkirály, Magyarlapád, Magyarszovát, Méra, Szék, Székelykocsárd</i>
- Moldva	<i>Lésped, Lujzikalagor</i>

1. táblázat: Kutatópontok a Kárpát-medencében

A néprajzi gyűjtések 2000-2003 között történtek. Ezt megelőzően már hónapokkal előbb megkezdődött a néprajzi gyűjtőutak megszervezése, a lehetséges adatközlők felderítése.

A néprajzi gyűjtés során két *Háry János típusú* emberrel találkoztam (Gyergyóalfalu, Magyarlapád). A többiek *másodlagos közlők*, visszaemlékezéseikből idézték fel a nagyotmondó egyéniségek alakját. A történetek elbeszélői valóságosnak adják elő azt, amik a valóságban nem fordulnak elő, a társadalmi köztudat szerint hihetetlenek. *A nagyotmondás alkalmi, helyszínei* pl. a vasárnap délutáni beszélgetések, kártyázások, disznótör, tollfosztó, lakodalomban, „útnál-kútnál”, kocsma, kaszinók, kerekeshely (ZSÓK 2000: 92-106).⁷

A nagyotmondó egyéniségek *ragadványnevei*: pl. Hazug Pista (Gyergyóalfalu), Igazmondó Medve Gyuri (Nyírkársz), Szőrös Pista (Katafa), Kozákvágó Mező Sándor (Temerin). Sokan közülük „járt-kelt” emberek voltak, pl. „...egy jobbágytelki székely volt. Ő gyalog északtól délig az egész földtekét bejárta.”; „bejárta Perzsiát, az északi Jeges tengerrel

⁵ Berecz András korábban néhány helyszínen már járt a kutatómunkám megkezdése előtt.

⁶ Dőlt betűvel jelöltem a kutatópontok közül azokat, ahol sikerült még nagyotmondásokat találnunk.

⁷ Zsóka Béla már gyerekkorában lejegyezte az édesapja kerekeshelyében hallott nagyotmondásokat. Három nagyotmondó volt Déván: Daradics Antal, Daradics Péter és Zsiga János.

is járt! (Temerin); Földközi-tengeren hajókázott (Szék), Szibériában voltak hadifogságban (Nyírkarász, Gyimes).



6. kép: Hazug Pista bácsival mesélés közben pihenőt tartunk
Gyergyóalfalu, 2013. Kötő Zsolt fotója

A nagyotmondók foglalkozása: nagyon különböző pl. lókupec, kanász, molnár, gazdálkodó, vadőr, méhészt, első világháborút megjárt katona. Az ő történeteiket mesélők között már vannak iskolázott értelmiségiek is (pl. rajztanár, kántor, művész, néptáncsoport vezető, képviselő), valamint egyszerű, iskolázatlan parasztember.

A mesélők szegényebb és a gazdagabb rétegből egyaránt származnak. Többségük férfi, egyetlen nő volt közöttük, de ő is egy férfi nagyotmondó meséjét idézte fel.

A nagyotmondó közösség által történő megnevezései: dicsekvők, domborítók, hazugtarisnyák, hanglérkodók, gurigatók, tett bolondok (színleg csinált bolondok, készakarva csinált bolondok), város bolondjai, finoman hazudnak, ritka példányú, rendes magyar emberek.. A nagyotmondásra találó kifejezéssel élnek Karcagon: „Ég a Tisza oszt szalmával oltják!”

A mesélés többféleképpen történt: kereken elmondta a történetet, magyarázatot fűzött hozzá, esetleg élénkítő mimikát, gesztusokat is használt. Az előadás történhetett egyes szám első személyben, még akkor is, ha nem a saját történeteit adta elő az illető, hanem felidézte a nagyotmondó szavait. Ekkor gyakran használta azokat a szófordulatokat, hangsúlyokat, amit a mesemondáskor hallott, pl. Temerinben „Vágtam a kozákot koma!” Előfordult az is, hogy egyes szám harmadik személyben mesélte el az adatközlő a meséket, de ez csak abban az esetben, ha másoktól hallotta a történetet. Ha a hallgatóság kételkedik, gyakran elhangzó

kérdés lehet: Miért, te ott voltál? ” (Temerin), „Hozzak ide tanút rá?” (Magyarlapád) vagy a gyakran elhangzó felkiáltás: „Bizony Úristen, hogy úgy volt!” (Déva). Az adatközlők szavahihető komolysággal adták elő a történeteket, legfeljebb a történet végén jelent meg egy huncut mosoly a mesélő arcán.

A közösség tagjai továbbmondják, színezik, változtatják a történeteket, pl. Temerinben (Bácska) ugyanazt a történetet más- és másféleképpen adták elő, de a történet lényeges elemei mindegyikben megvoltak. Az is közös bennük, hogy mindegyik visszaemlékező megpróbálta a mesélő hanghordozását, gesztusait utánóztatni előadni a nagyotmondásait.

A nagyotmondások között *reális színezetű*, rendkívüli mértékben felnagyított tárgyakról (pl. magas torony, óriás üst, kád), eseményekről vagy a *tapasztalati valóság ellenkezőjéről* szólnak (pl. a háborúban levágott fej, elvesztett fej, kéz másikkra cserélése) is voltak.

Hazugságversenyekről is meséltek: az 1960-as években a Csíkkarcfalván a bútorüzemben, Székelykocsárdon a vasútnál 1970-es években, valamint Gyergyóalfaluban a vadőr, a kollektív brigádos és a milicista között történt ilyen versengés.

A nagyotmondás helyszínei, témái

A témák, a témák magjai különböző változatokban élnek. Nagyon sok felbukkan több tájegységen, helyszínen is, pl. a szibériai nagy hideg, a magas torony, ahonnan akár a szülőföldre is haza lehet látni.

HELYSZÍNEK	TÉMÁK
ERDÉLY Csíkrákos	– akkora eső volt, hogy a feregfogó (ti. patkányfogó) halat fogott
	– az első világháborúban történt, hogy át kellett úszni a Volgát és mikor már odaérték volna a túlsó partra, addigra elfáradtak, vissza kellett forduljanak
	– olyan hideg volt, hogy az őr kutyája, ahogyan a kanyarban futott, a hidegtől elpattant
	– a katonaságnál a nadrágnak olyan éle kellett vasalni, hogy a macska fejét – mikor odadörgölözött a nadrághoz – a nadrág éle levágta
	– olyan hideg volt Szibériában, hogy a hang megfagyott, tavasszal megolvadt és óriási hangzavar támadt
Csíkmadaras	a katonaságnál olyan szigorúság volt (ti. az első világháborúban),

	<p>hogya</p> <p>– olyan díszlépést vágta a katonák, hogy a húsz méteres mély kútból a víz kifröccsent, a temetőben a sírokból még a halottak is kikönyököltek</p>
	<p>Szibériában</p> <p>–olyan hideg volt, hogy a tűz megfagyott</p> <p>–olyan nagy káposzta termett, hogy egy század kapálta</p>
	– nagyméretű kád
	– hazugságverseny: egyik fehér farkast vadászott, a másik egy égő viharlámpást halászott
Gyergyóalfalu	–kifordított medve, medve hátán lovaglás
	– a méhek „bevetése” a csatákban az ellenséggel szemben
	–a permetezőgépet repülés közben darabjaira szedte
	– a rókát puska híján egy szeggel lőtte meg, odaszegezte a fához, a róka a bőrét otthagya továbbfutott
Déva	–disznóvágáskor a disznó belét lajtorjával kellett kiszedni
	– az oroszok megtámadta, erre kifordította
	– az első világháborúban az oroszok jöttek ki a földből, Daradics Antika a lyukat betömte egy kővel
Magyarlapád	–csodás képességű állat (repülni tudó ló: „irány a pacsirta!”))
	– medve hátán való lovaglás
	–biciklivel három farkast ütött el
	–tyúkok hármát tojtak egyszerre
	–akkor még az az idő volt, még a nádok is kukorica termett
	– nyúl vadászat: olyan gyors volt, hogy lehagyta a nyulat és pusztán kézzel megfogta
	–hazugságverseny: a vadász hat méteres farkú rókát lőtt, a vadász égő viharlámpát fogott ki a vízből
	– a víz alatt egy tankban az orosz katonák nem vették észre, hogy véget ért a háború, annyira belemerültek a kártyázásba
Székelykocsárd	–ágyúgolyón való utazás
	–nagyméretű állatok, pl. lúd, disznó

Gyimes	<p>– Szibériában nagy hideg miatt a barakk oldalához csapódva megfagyott a tűz, tavasszal, amikor felengedett, leégett a barakk</p> <p>– a barakkban volt egy öreg falióra, ami olyan öreg volt, hogy az ingájának az árnyéka is vájatot vésett a falba</p>
	–Szibériában nagy tornyot építettek, a kőműves kiejtette a kalapácsot, amire a földre ért kirohadt a nyele, olyan magas volt hogy látta az édesanyja otthon, Gyimesben fonja a fonalat.
	– olyan nagy káposzta termett, hogy egy levele betakarta volna egész Romániát
	–nagyméretű üst, kád
Szék	– az első világháborúban a székiek a Földközi – tengeren hajóztak, vihar támadt, a hajó felborult velük, ők kiszálltak, visszaállították a hajót és utaztak tovább
DUNÁNTÚL Katafa	– égisz növények, pl. bab
	– nagyméretűre növény pl. csodátok
	– az első világháborúban ellőtt testrészek kicserélése pl. fej, kéz, emiatt nevezték el a későbbiekben a nagyotmondót Szőrös Pistának pl. az elcserélt szőrös kezéről
ALFÖLD Karcag	– régen nagy böjti szelek fújtak, úgy megrepedt a föld, hogy egy bicska, amelyik reggel beleesett, még este sem ért az aljára
Nyírkarász	–Szibériában olyan magas tornyot építettek, hogy a kőműves leejtette a baltát, mire az földet ért, a nyele kirohadt belőle
	–olyan nagy oltár volt a templomban, egy lovas kozák katonának egy napig tartott mire körbejárta
	– olyan nagy harang volt a templomtoronyban, hogy a harangozó lefeküdt, s egy cigarettát elszívott, mire a harang nyelve az egyik szélétől a másikig elért
	– olyan nagy „buga” (=napraforgó) nőtt, hogy egy lóhátas ember elfért alatta
Bácska–Temerin	– az első világháborúban a kozákok a szakadékba estek, mert félreugratott a lovával, s a lendülettől az öt megtámadó 150 kozák a szakadékba zuhant

	– Kozákvágó Mező Sándornak hívták, mert csak úgy hullott a sok fej, ahogyan a kardjával kaszabolta őket; az egyik fej miután levágta elkezdett oroszul beszélni
--	---

2. táblázat: A kutatómunka helyszínei, témái

Tanulmányom befejezésekképpen a mesemondó és közösség viszonyáról a következő állapítható meg: többnyire a közösség által elfogadott, sőt megbecsült emberekről van szó. Ezt egy gyergyóalfalusi, értelmiségi rétegből való férfi így fogalmazta meg: „Unalmas lenne nélküle! Halála után, de már most is másképpen hívják majd azt a helyet ahol élt, ahol a háza volt: Nem azt mondják majd Görgény hídján innen és túl, hanem Hazug Pistán innen és túl!” A karcagi nagyotmondókról a következőket mondta az adatközlő: „Mindegyikük köztiszteletben álló ember volt, fél Karcag kint volt a temetésükön.” A nagyotmondás nagy élményt nyújt az embereknek (Csíkrákos); sőt „az ilyen beszédektől meggyógyulnak a betegek” (Katafa), Volt olyan vélemény is, hogy aki a történetet elmesélte, hangsúlyozta, hogy ez csak olyan viccféle: „viccnek bejár, s jó vicc mondjuk azt. Elnevettek egy egész vasárnap délután az ő mondókáin” (Szék), a nagyotmondás egyik legfőbb célja a hallgatóság szórakoztatása volt, a népi tréfálkozó kedv megnyilvánulásai, gazdag fantázia nyilvánul meg bennük. Minden esetben alkotói folyamat, amihez nélkülözhetetlen az előadói tehetség és ihletettség.

Irodalom

- BENEDEK KATALIN (1989): A fenékkal felfordult világ. In: Kovács Ágnes (szerk.): *Magyar népmesekatalógus 8*. Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutató Csoport, Budapest.
- KOVÁCS ÁGNES (1979): Hazugságmese. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon 2. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- THOMPSON, STITH (1946): *The simple tale*. New York.
- VOIGT VILMOS (1975): Hazugságmese. In: Király István (főszerk.): *Világirodalmi Lexikon 4. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- VOIGT VILMOS (1998): A magyar népmese műfajai. In: Voigt Vilmos (szerk.): *A magyar folklór*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ZSÓK BÉLA (2000): Dévai nagyotmondások. In: *Én mindig otthon voltam. Néprajzi írások Déváról. 92-106*. Kriterion Kiadó, Kolozsvár–Bukarest.

KÁDÁR ANNAMÁRIA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

kadarannamaria1@gmail.com

***Mese az érzelmi intelligencia fejlesztésében,
szerepe a nevelésben-oktatásban***

Az ember legősibb tevékenysége a történetmesélés – állítja *Mario Vargas Llosa* Nobel-díjas perui író. Történetekkel, mesékkal átszőtt világba születünk bele, amelyek lassan bennünket is behálózhatnak. Életünk nem más, mint ezeknek a történeteknek az újramesélése, átírása. Történeteink túlélnek bennünket, de halhatatlanságunk záloga, hogy legyen legalább egy olyan személy, aki továbbmeséli ezeket. Ha nincs, akkor úgy járhatunk, mint A könyvmutatványosok legendája című regényében az egyik sokat tudó dzsinn, akit *egy olyan mesébe zárnak vissza, mely mese soha többé el nem hangzik, el nem mondatik, amit azonnal elfelejtene, vagyis végleg a felejtés börtönébe zárva várja a világ végét* (DARVASI 1999: 487).

A történetmesélés egyik legalapvetőbb oka, hogy értelmet találjunk mindabban, amin az életünk során keresztülmegyünk (BRUNER, J. – LUCARIELLO, J. 2001). Mindannyian egy-egy olyan hősi elbeszélést, „mítoszt” igyekszünk megalkotni, amely életünk lényegét fogalmazza meg (MCADAMS, DAN P. 1993), iránymutatásul szolgál számunkra az utunkon, és ennek értelmezésén keresztül jutunk el a saját énképünk kialakításáig. Így adunk értelmet az életünknek, ami ebben a megközelítésben nem más, mint *narratív teljesítmény* (BRUNER, J. 1987).

A koherens élettörténet kialakítása létszükséglet: így teremthetjük meg pszichológiai jóllétünket (BAERGER, D., R. – MC ADAMS, D. P. 1999), és ez az egyik feltétele annak, hogy képesek legyünk boldogulni a világban. Az emlékezetünkre támaszkodva újból és újból megfogalmazzuk önmagunkat, folyamatosan újratelematizáljuk önazonosságunkat, közben kívülről tekintve magunkra, sajátos értelmezést adva a tapasztalatainknak, érzéseinknek, viselkedésünknek. Amikor újramesélünk történeteket, nemcsak rendszerezzük az eseményeket, hanem fontossági sorrendet állítunk fel közöttük. Egy történet átalakításával természetesen „szűkül”, ugyanakkor rendeződik is a világ. A saját világunk is. Élettörténetünk

így tulajdonképpen egy személyes vallomás arról, hogy milyen események váltak számunkra megőrzésre méltóvá.

A személyes narratívánk azonban nem pusztán az eseményekre való visszaemlékezés, hanem magában hordozza a mesélő és mások értékelését és perspektíváit, így az elbeszélés által hozzuk létre a személyes és közös múltunkat. Amikor egy történetet hallunk, akkor mindannyian naiv pszichológusként viselkedünk (FIVUSH, R. – HADEN, C. 1997), saját szubjektív elképzeléseinket, meglévő ismereteinket vetítjük rá a történetre, a jelentést így ki-ki saját maga konstruálja. Vagyis nemcsak leírjuk, vagy meghallgatjuk az eseményeket, hanem egyben valóságot is teremtünk. Ahogy *Gabriel Garcia Marquez* *Azért élek, hogy elmeséljem az életemet* című önéletrajzi regényében írja: „*Az élet nem az, amit az ember átélt, hanem az, amire visszaemlékszik, és ahogy visszaemlékszik rá, amikor el akarja mesélni.*”

Történeteink tehát alapstruktúrájukban azt a viszonyrendszert közvetítik, ahogy mi magunk a világhoz viszonyulunk. Ezért van olyan nagy szerepe annak, hogy szülőként, pedagógusként mit és hogyan mesélünk gyermekeinknek az életről, önmagunkról, embertársainkról, a próbatételekről, a megküzdésről. A világ egy jó hely, ahova érdemes volt megszületni? Kedvenc gyermekmondókámat idézve: *Ez a világ olyan kerek, akárcsak a sári berek. Kerek is meg gömbölyű, Ez a világ gyönyörű.* Érdemes-e elindulni, felfedezni, megküzdenni a nehézségekkel, segítséget kérni és elfogadni? Vagy a világ egy veszélyekkel teli hely, ahol felesleges is bármibe belefogni, mert úgylis elbukunk? Fontos tisztában lenni azzal, hogy ezt az üzenetet nemcsak a szavainkkal, hanem – többnyire tudattalanul – nonverbális jelzéseinkkel, a világhoz és más emberekhez való hozzáállásunkkal is közvetítjük gyermekeink felé. A történetmesélés módjával pedig – azzal, hogy mire fókuszálunk – megtanítjuk a gyerekeinket arra, hogy mire figyeljenek, és ők milyen történeteket meséljenek tovább önmaguknak és másoknak. Igen, azok a történetek, amelyeket mesélünk, megalapozzák – vagy éppen aláássák – gyermekünk önbecsülését.

Amikor önéletrajzi emlékezetről beszélünk, olyan személyes emlékekre utalunk, amelyekkel saját élettapasztalatainkkal kapcsolatosan rendelkezünk (ROBINSON, J. A. 1986). Saját életünk emlékei időkapszulák, a múltbeli események felelevenítésének lehetőségei. Az önéletrajzi emlék előhívásakor két különböző perspektívából szemlélhetjük az eseményt: egyrészt megőrizzük azt a szemszöveget, amellyel az esemény bekövetkezésének pillanatában rendelkezünk, ez a beleélő perspektíva, másrészt láthatjuk magunkat az emlékből, kívülállóként tekinthetünk az eseményekre, ez a megfigyelő perspektíva (CONWAY, M.A. 1990).

Az önéletrajzi emlékezet elsődleges funkciója, hogy az életeseményeinket egy összefüggő történetté rendezzük, és megoszthassuk másokkal saját múltbeli tapasztalatainkat.

Az életünkkel kapcsolatos történeteket először mások (elsősorban a szüleink) elbeszéléséből ismerjük meg, úgy, hogy a közvetlen családtagjaink, ismerőseink megosztják velünk élményeiket (pl. az egy éves születésnapunk emlékét). Az, hogy szülőként, pedagógusként milyen emlékező beszélgetéseket kezdeményezünk, nagymértékben befolyásolják azt, hogy a gyermek mennyire dolgozza ki az elmesélt történeteit. A múltbeli események felidézése nemcsak abból áll, hogy előkeressük emlékezetünkben az eseményhez tartozó részleteket, hanem hogy ezeket úgy rendezzük, értelmezzük, hogy aktuálisan igaznak érezzük. Nem csupán a történet kimondott, konkrét tartalma hordoz jelentést, hanem az adott személyre jellemző *történetészövési mód*, amelyben ilyen vagy olyan formában megnyilvánul egész családja, közössége sajátos értékrendje, életszemlélete, tapasztalata. Személyes történeteinkben, mint egy szubjektív tükörben, a megélt történelem valósága köszön vissza.

A gyermekek óvodáskoruk végére lesznek képesek arra, hogy összefüggően beszéljenek egy múltbeli eseményről. Kezdetben csak pontról pontra megismétlik, amit a szülő mesélt. Két és fél éves koruktól már válaszolni is tudnak az esemény részleteire irányuló kérdésekre, és egyre aktívabb szerepet vállalnak a beszélgetésben. Háromévesen kezdeményezőkké válnak, ekkor formálják meg az első összefüggő, néhány mondatos emlékbeszámolókat, amelyek folyamatosan bővülnek. Egy óvadás meglehetősen kerek történetet tud mesélni a saját élményeiről, már-már valódi beszélgetőpartner. Hároméves kortól kialakul a saját élettörténeti narratívára való rálátás, a gyermek képes lesz arra, hogy visszanézzen korábbi történésekre, és saját létezésének élményét az időben átélje.

Az önéletrajzi emlékezet fejlődésében kulcsszerepe van a nyelvi képességnek, a beszéd elsajátításának (FIVUSH R. 2008). Ahhoz, hogy a gyermek önmagáról és múltjáról történeteket meséljen, fontos szerepe van a szülők beszédstílusának, az időbeliség érzékelésének, és annak, hogy a gyermek minél több ilyen típusú beszélgetben vegyen részt. Amint egy gyerek kimondja első szavait, szülei emlékező párbeszédet kezdeményeznek (MILLER, P. J. 1994).

Gyermekeink babanaplójában az első évet általában aprólékosan dokumentáljuk (rengeteg olyan információt is feljegyzünk, amelyek nem lényegesek, például, hogy mikor hány kiló volt), de utána gyakran abbamarad a történetek rögzítése. Él egy mítosz a fejünkben, hogy mindent meg fogunk jegyezni, pedig az egyedi emlékeink általános emlékekké sűrítődnek – lesznek „karácsonyok”, „születésnapok”. Az egyik legszebb ajándék, amit a gyermekünknek adhatunk, az ő saját életmeséje, élettörténete – és ezt nemcsak

ézőszóval mondhatjuk el neki. Egy kicsit munkaigényes, de azt hiszem, ha valami, akkor ez megéri az erőfeszítést: vásároljunk tizenharc egyforma, kisebb formátumú fotóalbumot, és minden évben ragasszunk bele 50-100, abban az esztendőben készült jellegzetes fényképet. A fotók mellé egy-egy címet, megjegyzést is írhatunk, és minden hónapról készíthetünk egy 1-1,5 oldalas összefoglalót is. (Ha igazán személyessé szeretnénk tenni, akkor ne egy számítógépen bepötyögött szöveget nyomtassunk ki, hanem a saját kezünkkel, töltőtollal írjuk meg azt.) Ez egy gyönyörű ajándék lehet a gyermekünk nagykorúvá válására, melynek érzelmi jelentősége akkor lesz még nagyobb, amikor ő maga is szülővé válik, és amikor mi már nem lehetünk jelen az életében.

A családban folytatott beszélgetések jelentős része emlékező párbeszéd. Ezek révén tanulja meg a gyermek felidézni élményeit, és azokat egy történetbe szervezni (NELSON, K. – FIVUSH, R. 2004). Ilyenkor azonban nemcsak az emlékezés mikéntjét, a történetmesélés csínját-bínját sajátítja el, hanem lehetőséget kap a közös élmények elmélyítésére és a negatív tapasztalatok feldolgozására is. Nagyon fontos, hogy esténként, amikor összefoglaljuk számára az elmúlt nap eseményeit, soha ne hagyjuk ki a negatív történeteket sem, ugyanis ahhoz, hogy ezeket gyermekünk feldolgozhassa, mesélhetővé kell tennünk őket. Az embernek ösztönös igénye, hogy a negatív életeseményeit is kibeszélhesse magából.

A rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulása szempontjából is alapvetően fontos, hogy a gyermek megtanulja beépíteni elbeszéléseibe a negatív eseményeket és az ezekkel való megküzdés módját is, így tanulja meg, hogyan kell megbirkózni az élet kikerülhetetlen nehézségeivel, hullámvölgyeivel (FEILER, B. 2013).

A gyermek önéletrajzi emlékezetének fejlődésében és az önmagáról szóló „meséinek” megalkotásában jelentős szerepet játszik mindkét szülő mintája, hiszen ők az első narratívumok forrásai. Lényeges, hogy a gyermek mindkét szülővel beszélgesen, amennyiben ez lehetséges számára. A gyermekek ugyanis történetmondási készségeiket (például a nyelvi fordulatok használatát) aszerint alkalmazzák, hogy éppen melyik szülővel beszélgetnek (REESE, E. – FIVUSH, R. 1993). Az anyák inkább az események szubjektív értékelését, míg az apák inkább az adott emlékhöz köthető konkrét információkat várják a gyermektől.

Nagyon fontos, hogy a szülő felvállalja saját esendőségét is, és ne csak a sikertörténeteket ossza meg gyermekeivel. Amennyiben saját tévedéseinket, félelmeinket, bizonytalanságainkat, kudarcainkat sem próbáljuk eltitkolni, éppen a sebezhetőségünk tesz minket széppé és szerethetővé mások szemében.

Nyilvánvaló, hogy személyes történetünk összefonódik a családtörténettel is. A családi történetek által megelevenednek a hozzátartozóinkhoz és a megélt eseményekhez fűződő érzelmeink és viszonyulásaink. Ezek a történetek abban is segítségünkre lehetnek, hogy megismerjük a fennmaradt stratégiákat, az elszalasztott lehetőségeket, az álmokat és a csalódásokat (THOMPSON, P. 1997).

A családtörténet egy védőháló, amely nehézségek esetén megtart és felemel. *Marshall Duke* pszichológus, a rítusok és mítoszok kutatásának szakértője, kollegájával, *Robyn Fivush*-sal azt kívánta ellenőrizni, hogy azok a gyermekek, akik jobban ismerik a családjuk történetét, jobban teljesítenek-e, amikor valamilyen kihívással szembesülnek, rugalmasabb-e az alkalmazkodóképességük. Ahhoz, hogy felmérjék a gyermekek családdal kapcsolatos ismereteit, egy húsz kérdésből álló értékelő rendszert dolgoztak ki, amit „Tudod-e” skálának neveztek el („Do You Know Scale”, DYK). Az értékelő rendszer ilyen típusú kérdéseket tartalmazott: *Tudod-e, hogy hol ismerkedtek meg a szüleid?, Tudod-e, hogy édesanyád, édesapád hol nőtt fel?, Tudod-e, hogy hol ismerkedtek meg a nagyszüleid?, Tudod-e, hogy hol házasodtak össze a szüleid?, Tudod-e, hogy miért kaptad ezt a nevet?, Tudod-e, hogy kire hasonlítasz leginkább a családbodból?, Tudsz-e néhány olyan tanulságot, amelyeket a szüleid vontak le a jó vagy rossz tapasztalatokból?*

Ezek olyan típusú kérdések, amelyekre a gyermeknek jó lenne tudnia a választ. A kutatópáros 2001-ben ötven családnak tette fel ezeket a kérdéseket, majd számos vacsorabeszélgetést elemeztek, és több pszichológiai teszt eredményével vetették össze a kapott eredményeket. Arra a következtetésre jutottak, hogy minél többet tud a gyermek a családjáról, annál erősebb a belső kontrollérzése (vagyis az a meggyőződése, hogy ő maga irányítja az életét), annál magasabb önbecsüléssel rendelkezik, annál alacsonyabb a szorongásszintje, annál kevesebb viselkedésproblémával küzd, és annál jobb esélyei vannak egy-egy érzelmi vagy viselkedési nehézséggel való megküzdés esetén (DUKE, M.P. – LAZARUS, A. – FIVUSH, R. 2008).

Az eredmények elemzése után két hónappal az összes tanulmányozott család ugyanazt a traumát élte meg: a New York-i Világkereskedelmi Központ ikertornyai ellen szeptember 11-én elkövetett terrortámadást. Újra megvizsgálták a gyermekeket, és az eredmények azt mutatták, azok regenerálódtak a leggyorsabban, azoknak volt jobb a rugalmas alkalmazkodóképességük, akik több ismerettel rendelkeztek a családjukról. Ahogy *Barry Lopez*, a neves amerikai író találóan megjegyzi: az embernek az életben maradáshoz néha az ételnél is nagyobb szüksége van a történetekre.

A kutatók ugyanezt a hatást mutatták ki serdülőkorban is, ami kritikus időszak az identitás és az énkép alakulásának folyamatában. Egy hároméves vizsgálat során (BOHANEK, J.G. – MARIN, K.A. – FIVUSH, R. – DUKE, M.P. 2006) negyven Atlantában élő családot vizsgáltak meg, a vacsora közbeni beszélgetéseket és az irányított kérdésekre adott válaszokat rögzítve. Mindegyik családban volt egy 9-12 éves, prepubertás korú gyermek. Mindegyik család egy pozitív és egy negatív eseményt osztott meg egymással, a kutatók pedig elemezték a rutinos interakciókat és a megosztott történeteket. Azt találták, hogy amikor a szülők arra ösztönözték gyermekeiket, hogy nyíltan beszéljenek a negatív eseményekhez (például egy rokon vagy egy kisállat halálához) kapcsolódó érzelmeikről, a gyermekeknek magasabb lett az önbecsülésük és nagyobb az önuralmuk. A gyermekek számára fontos volt (különösen a negatív események tekintetében!), hogy szülők meghallgassák őket, visszajelezzenek nekik, és megértsék érzéseiket. Két évvel később, amikor a gyermekek már 11-14 évesek lettek, a kutatók újra meglátogatták a családokat. A családi vacsoránál a szülők megkérdezték a gyermeket, hogy mi történt aznap az iskolában, majd a beszélgetés a múltbeli eseményekre terelődött, például a legutóbbi közös családi kirándulásról csevegtek. A gyermekeknek feltették a „Tudod-e” skála kérdéseit is, amelyekből kiderült, hogy mennyit tudtak a családjuk történetéről, például, hogy hol találkoztak a szülők, hol nőttek fel a nagyszülők. Kijelenthető, hogy azokban a családokban, ahol rendszeresen étkeznek együtt, és ahol több családi történetet osztanak meg, a gyermekek magasabb önbecsüléssel, jobb kortárskapcsolatokkal és rugalmasabb alkalmazkodóképességgel rendelkeznek.

Okkal tehetjük fel a kérdést: a terroristámadás borzalmainak elviselésében miként segíthet az olyan tények ismerete, mint például, hogy a szülők hol ismerkedtek meg? A közös étkezések és egyéb családi rituálék hogyan járulnak hozzá a rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulásához? Az eredmények azzal állnak összefüggésben, hogy a gyermekek mennyire érzik magukat a nagyobb család részének, tudják-e, hogy tágabb értelemben honnan jönnek és hova tartoznak. Azok a családok, akik rendszeresen együtt vacsoráznak, évente közösen vakációznak, gyakrabban ünnepelnek, és többet tudnak a családi történetekről, magasabb szintű kohézióval rendelkeznek, és segítenek kialakítani a gyermek *intergenerációs énjét*, azt az identitástudatot, hogy ő egy olyan történetnek a szereplője, amely messze visszanyúlik az időben – ez pedig rugalmasabb ellenállóképességet von maga után (DUKE, M.P. – LAZARUS, A. – FIVUSH, R. 2008). Az intergenerációs én védőfaktorként működve növeli a rezilienciát később is, amikor a gyerekek már felnőttek. A családi történetek megosztásán keresztül a gyerekek az előző generációkhoz kötődve érzékelik saját énjüket. Azáltal, hogy az ember

lehorgonyozza magát a családtörténetbe, megéri a saját helyét, megerősödik a biztonságérzete, mindez pedig segíti az önbizalom és a kompetencia-tudat kialakulását (FIVUSH, R. – BOHANEK, J. G. – DUKE, M. 2005).

A családi történeteket nem mindig egyformán mesélik el a résztvevők, hiszen annyi valóság van, ahányan vagyunk, és igazából nem is az számít, ami valójában történt, hanem hogy miként éltük át, és utána hogyan emlékszünk rá. Az önéletrajzi emlékezetünk amúgy is megbízhatatlan – bár a történetek lényegére általában jól emlékszünk, a részletekben, a körülményekben nagyobb eltérések is lehetnek a valóságtól. A történetek értelmezése a személyiség fejlődésével is folyamatosan változik. Gyakran támad a családtagok között is ellentmondás, hogy mi hogyan is volt valójában. Ez azonban nem baj – e nézeteltérések is a családi elbeszélések részeivé válnak.

Persze az sem mindegy, hogy ezt a történetet hogyan mesélik el neki. Minden családnak van egy olyan leegyszerűsítő narratívája, amellyel a velük történt eseményeket és azok rájuk gyakorolt hatását értelmezi. Ezek három kategóriába sorolhatók. Az első a *felemelkedő narratíva*, amely az alábbi történetsémára épül: *nem volt semmink, keményen dolgoztunk, most mindenünk megvan*. A második a lecsúszó narratíva: *mindenünk megvolt, de jött a háború, és mindenünket elveszítettük*. Marshall és Fivush szerint a legegészségesebb az oszcilláló (váltakozó) családi narratíva: *„A családuk megjárta a mennyet és a poklot. Felépítettünk egy gyümölcsöző családi vállalkozást. Nagyapád a szűkebb közössége tartóoszlopa volt. Édesanyád bekerült egy kórház igazgatótanácsába. De voltak megrázkódtatásaink is. A nagybátyádat letartóztatták. Leégett a házunk. Édesapád elveszítette a munkáját. De bármi történt is, a családuk sosem esett szét!”* Az a gyermek, aki több oszcilláló narratívát ismer a családjáról, magasabb önbecsüléssel rendelkezik. Megérti azt, hogy az életnek nem kell tökéletesnek lennie ahhoz, hogy elboldoguljon benne, és öröme képes ember legyen.

Amennyiben a gyermek rendszeresen oszcilláló (váltakozó) narratívákat hall, akkor jóval nagyobb eséllyel teszi magáévá azt a hozzáállást, hogy a nehézségekkel szemben nem vagyunk teljesen tehetetlenek és kiszolgáltatottak, hanem azokkal szembe lehet nézni, meg lehet velük küzdeni. Ha pedig ezzel a szemlélettel és az ezt megerősítő tapasztalatokkal a saját családjában ismerkedik meg, annak összemérhetetlenül nagyobb ereje van, mintha később a külvilágban, esetleg könyveken vagy filmekben keresztül találkozna vele. Ez azonban nem is olyan könnyű a szülőnek (nevelőnek), mint gondolnánk, mert ösztönösen meg szeretnénk óvni gyermekeinket a nehézségektől, ezért nem szívesen osztjuk meg vele fájdalmainkat,

bukásainkat, a megélt szenvedést. Győzzük le az ezzel kapcsolatos esetleges ellenérzéseinket, és bátran meséljük el neki (természetesen az életkori sajátosságait figyelembe véve!) azokat a nehézségeket, amelyeken a családuknak keresztülment! Azok a gyerekek, akik olyan családokban nőnek fel, amelyekben nyíltan és következetesen beszélnek a múlt kritikus, érzelmileg megterhelő eseményeiről, jobban meg tudnak birkózni a saját helyzetükkel is (FIVUSH, R. – BOHANEK, J. G. – ROBERTSON, R. – DUKE, M. 2004).

Mindenkiben van egy kis varázserő: a történeteink által újraparazsolhatjuk a világot – a sajátunkat is. Az élettörténetünkben is érvényesülnek a mesei történetyszerkesztés alapvető szabályai: ennek is van eleje, közepe és vége, szól valamiről, van benne előkészítés, konfliktus, megoldás és jó esetben katarzis. A mesék világából ismert sémákat is beemelhetjük történeteinkbe: lesznek hőseink, segítők, próbatételek, veszélyek, jutalmak és csodás átalakulások. A népmesékben a hős útja egy modellt adhat, melyre felfűzhetjük az események és magyarázataik láncolatát. Ez nagyszerű séma a pozitív történetmeséléshez: ha nem végződik jól egy történet, akkor ez azt jelenti, hogy még nincs vége. Ez csodálatos kapaszkodót adhat a rugalmas alkalmazkodóképességünk kialakulásához és fejlődéséhez!

Irodalom

- BAERGER, D., R. – MC ADAMS, D. P. (1999): Life Story Coherence and its Relation to Psychological Well-Being. In: *Narrative Inquiry*, 1. szám. 69-96.
- BOHANEK, J.G. – MARIN, K.A. – FIVUSH, R. – DUKE, M.P. (2006): Family narrative interaction and children's sense of self. In: *Family Process*, 1. szám. 39-54.
- BRUNER, J. – LUCARIELLO, J. (2001): A világ narratív újratéremtése a monológban. In: *Narratívák 5.*, Kijarat Kiadó, Budapest.
- BRUNER, JEROME (1987): Life as Narrative. In: *Social Research*, 1. szám. 13
- CONWAY, M.A. (1990): *Autobiographical Memory: An Introduction*. Open University Press.
- DARVASI LÁSZLÓ (1999): *A könyvmutatványosok legendája*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- DUKE, M.P. – LAZARUS, A. – FIVUSH, R. (2008): Knowledge of family history as a clinically useful index of psychological well-being and prognosis: A brief report. In: *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 2. szám. 268-272.

- FEILER, BRUCE (2013): *The Secrets of Happy Families: Improve Your Mornings, Tell Your Family History, Fight Smarter, Go Out and Play, and Much More*. William Morrow Paperbacks.
- FIVUSH R. (2008): Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives. In: *Memory Studies*, 1. szám. 45–54.
- FIVUSH, R. – BOHANEK, J. G. – DUKE, M. (2005): The intergenerational self: Subjective perspective and family history. In: *Emory Center for Myth and Ritual in American Life*, Working Paper, 44. szám. 9
- FIVUSH, R. – BOHANEK, J. G. – ROBERTSON, R. – DUKE, M. (2004): Family Narratives and the Development of Children's Emotional Well-Being. In: Fiese, H. B. – Pratt, M. W. (ed.): *Family Stories and the Life-Course*, 55–77. Lawrence Erlbaum Associates, Mahway.
- FIVUSH, R. – HADEN, C. (1997): Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recounts. In: P. van den Broek – P. A. Bauer – T. Bourg (szerk.): *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. 169 – 198. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MCADAMS, DAN P. (1993): *The Stories We Live By – Personal Myths and the Making of the Self*. 9. Morrow, New York.
- MILLER, P. J. (1994): Narrative practices: Their role in socialization and self-construction. In: Neisser, U. – Fivush, R. (eds.): *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self Narrative*. 158–179. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- NELSON, K. – FIVUSH, R. (2004): The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. In: *Psychological Review*, 2. szám. 486–511.
- REESE, E. – FIVUSH, R. (1993): Parental styles of talking about the past. In: *Developmental Psychology*, 29. szám. 596-60.
- ROBINSON, J. A. (1986): Autobiographical memory: A historical pro-logue. In: D.C. Rubin (ed.): *Autobiographical memory*. 19–24. Cambridge University Press, Cambridge.
- THOMPSON, P. (1997): Women, Men and Transgenerational Family Influences in Social Mobility. In: Bertaux, D. – Thomson, P. et al.: *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*, 35. Clarendon Press, Oxford.

LUCIE ROOBROUCK

Arteveldehogeschool, Ghent, Belgium

Lucie.Roobrouck@arteveldehs.be

A mese szerepe a gyermek lelki egészségének támogatásában

Ideális esetben a gyermekkor boldog életszakasz a legtöbb kicsi számára, mégis, meg kell tanulniuk megküzdeni bizonyos problémákkal, és ez hatalmas feladat elé állítja őket. A számonkérések előtti stressz, konfliktusok, szekírozás, betegség, egy barát, egy családtag elvesztése vagy a szülők válása nyomhatja a vállukat.

Az osztályban kevés idő jut a gyermek egyéni felvértezésére, így a mesét nagyszerű közvetítő eszköznek találom. Szükségtelen bizonygatni, mekkora érzelmi hatást képes egy mese kiváltani.

Két gyermekemmel gyakran veszünk könyvet a kezünkbe. Minden este együtt olvasunk mesét, és megfigyeltem, hogy egy-egy könyv elgondolkodtatja, elmélkedésre készíteti őket. Három példát alapul véve szeretnék tanácsot adni: milyen mesét válasszunk, és azt hogyan használhatjuk.

Kedvenc könyveim a gyermekek tanácsolásában

Mikor a fiam nyolcéves volt, **Toon Tellegen** *Mindenki más születésnapja* című, metaforikus és filozofikus tartalmú állatmese-gyűjteményét forgattuk. A holdon egyedül élő bogár története adta magát, hogy elmélázzunk a barátságról, az igazságról és a földönkívüli életről. Bár nem minden gyermekhez jut el a mélyebb értelmű üzenet, Tellegen meséi remek kiindulási alapot biztosítanak egy-egy jó beszélgetéshez.



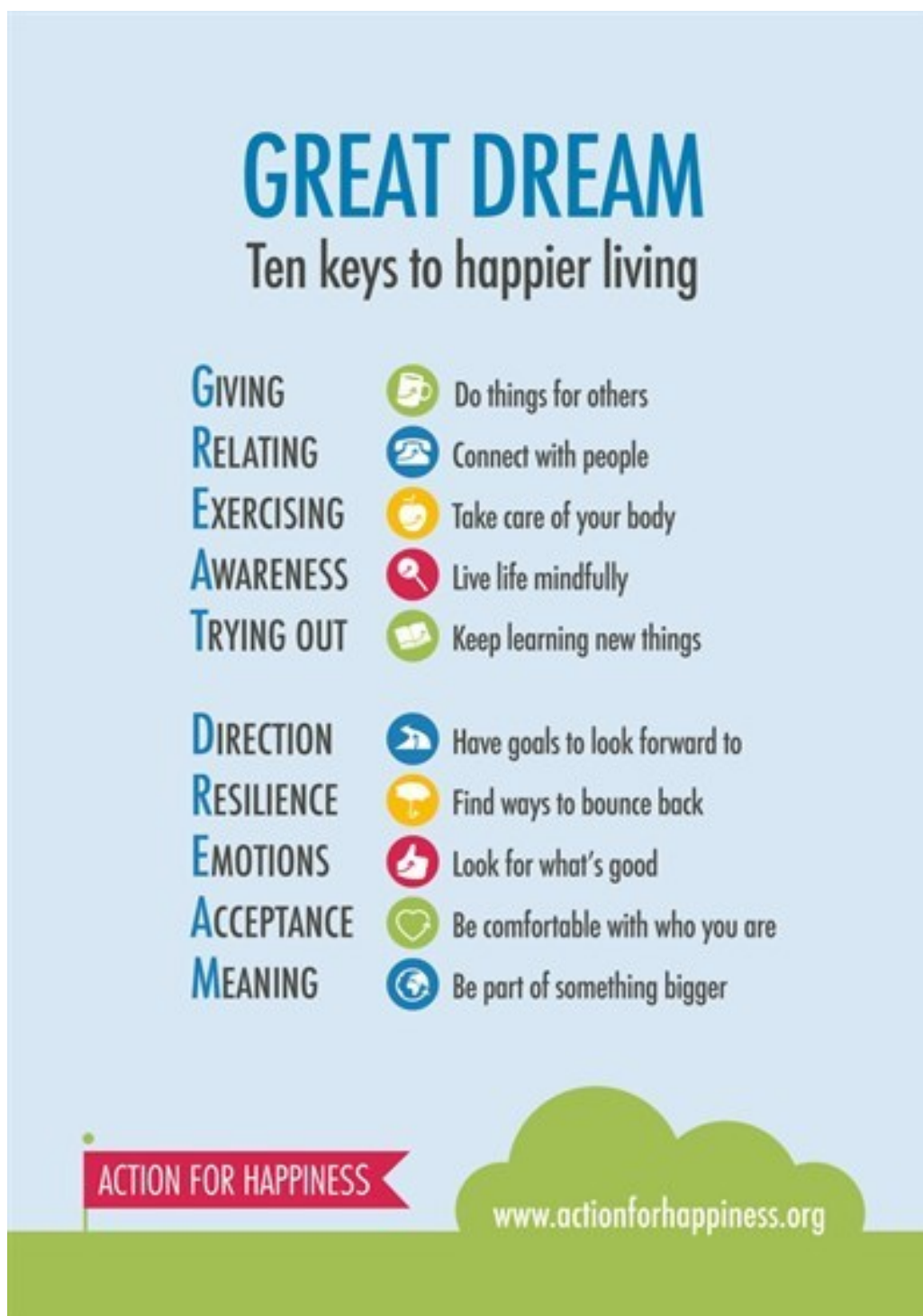
1. kép: Toon Tellegen: Mindenki más születésnapja mesekönyv borítója

Másik kedvencem **Leo Borman**tól a ***Geluk voor kinderen*** (Boldog gyerekkor). Borman a *The World Book of Happiness* (A boldogság világgönyve) című, a pozitív pszichológia kutatási eredményeit felhasználó nemzetközi sikerkönyv szerzője is.



2. kép: Leo Borman: *Boldog gyerekkor* mesekönyv borítója

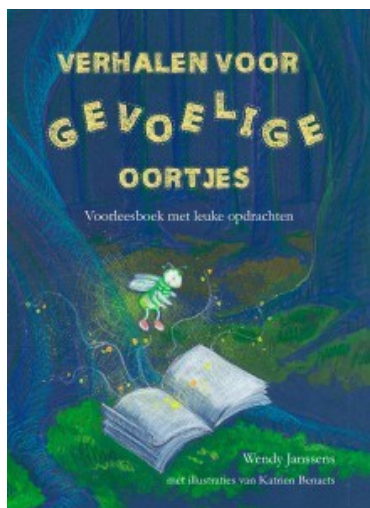
A ***Geluk voor kinderen*** tíz fejezete a boldogabb élet egy-egy titkát fedi fel, a Richard Layard professzor (London School of Economics) által leírt *Tegyünk a boldogságért* 10 pontja nyomán. Ezek: odaadás, kapcsolatépítés, testgyakorlás, tudatosság, kíváncsiság, célirányosság, rugalmasság, érzelmek, elfogadás, értelmes élet. Az angol megfelelők kezdőbetűit összeolvasva kapjuk a NAGY ÁLMOT:



3. kép: Richard Layard: Tegyük a boldogságért

Az egyes pontok egy-egy madár történetébe szöve jelennek meg. Például Alba, az albatrosz, aki a fénybe repül, az élet értelmének keresését szimbolizálja. Dipper, a pöttöm barna madárka pedig megtanulja elfogadni magát, és élni a neki adott tehetséggel.

Csodálatos **Wendy Janssens** gyermek-coach könyve is: *Verhalen voor gevoelige oortjes* (*Mesék érzékeny füleknek*). A „rendkívül érzékeny személyiségű” (Elaine Aron) író azt a könyvet írta meg, amely sokat segített volna neki, ha gyermekként olvassa. Témái – a nagyfokú érzékenység, tolerancia, önbizalom, teljesítménykényszer, válás és gyász, megfélemlítés, elengedés, félelem a kudarcból, vagy a hála – egytől egyig aktuálisak.



4. kép: Wendy Janssens: *Mesék érzékeny füleknek mesekönyv borítója*

Az egyik mese egy lányról szól, aki képzeletbeli ruhát ölt, hogy így védje meg magát. Egy anyuka mesélte, hogy ez a technika kisfiának nagyobb önbizalmat adott. Az én fiam kedvence pedig „A két híd” története, amelyben egy kisfiú attól fél, hogy nem sikerül a dolgozata. Hódok sietnek a segítségére. Két hidat építenek számára: az egyik a bizalom, a másik a félelem hídja. A történet megértette gyermekemmel, hogy saját maga is befolyással lehet a félelmére. Kedvelem a fa meséjét is, amely nem tudja ősszel elengedni a leveleit, vagy azt, amelyben egy törpe perfekcionizmusát a kalapján nyüzsgő hangyák szimbolizálják. Ezek a történetek sokat segíthetnek gyermekeinknek.

A képzelet és a metaforák ereje

Leginkább e könyvek metaforái, és azoknak a gyermeki képzeletre gyakorolt hatása ragad meg. Bormannál például a fény szimbolizálja az élet értelmét, amelyet az albatrosz kutat, Janssens pedig két híd képével fejezi ki a kudarcból való félelmet és az önbizalmat.

Gyermekek tanácsolásokor a metaforák ideálisak, mivel többféle értelmezést tesznek lehetővé. Olykor a metaforák segítenek megküzdeni azokkal a problémákkal, amelyekkel az

ember képtelen közvetlenül szembenézni vagy szavakba foglalni őket. Az érzelmi azonosulás által a gyerekek biztonságos környezetben tanulnak magukról és másokról.

Tetszenek azok a történetek is, amelyek szélesítik a gyermek látószögét anélkül, hogy direkt módon moralizálnának. Fontosnak tartom, hogy különféle értelmezéseknek hagyjunk teret, és adjunk lehetőséget a gyerekeknek, hogy maguk vonják le a tanulságot. Az ismeretszerzést fokozza, ha mesélés után a gyerekek megbeszélnek a hallottakat. Termékenyítően hat képzeletükre, ha engedjük, hogy részletesen elmeséljék, mit látnak, hallanak, tapintanak, milyen illatokat éreznek a mese során. Ez készíti elő a divergens gondolkodás táptalaját, amely az ötletek, megoldások megsokszorozásának folyamata.

Mesékről beszélgetünk a mélyebb integráció céljából

Az interaktivitás a mesélés fontos tényezője. Olvasás előtt teremtsünk bensőséges légkört, kérjük meg a gyerekeket, hogy beszéljenek az illusztrációkról. Mesemondás alatt hagyjunk nekik időt, hogy reagáljanak, találgassák, mi fog történni. Lelkesen olvassuk vagy adjuk elő a történetet, mutassuk meg az illusztrációkat, a kisebbeknél használjunk bábokat, kellékeket. Az elbeszélés végeztével engedjük, hogy megosszák, mi tetszett és mi nem, beszéljenek a motívumokról, összefüggésekről és a rejtélyekről (mi okozott a történetben nehézséget) – az Aidan Chamber javasolta keretek között.

Jómagam kiemelnék részeket, vagy olyan kérdéseket tennék fel, amelyek **empátiára vagy elgondolkodásra** ösztönöznek, pl. „Hogyan képzeled el ezt a helyzetet? Jártál már így? Meg tudod érteni, mit érez ez a szereplő? Mi a jó ebben a történetben? Mit tennél ebben a helyzetben? Hogyan lehetne javítani ezen a helyzeten?” Próbáljunk indirekt kérdéseket feltenni, pl. „Miért jó, ha célokat tűzünk ki magunknak?”, ahelyett, hogy „Miért kell célokat kitűzni magadnak?”.

Mint már említettem, fontos arra biztatni a gyerekeket, hogy beszéljenek a meséhez fűződő kapcsolatukról, de én magam sohasem erőltetném ezt. Miután megismertük a gyermek nézőpontját, dióhéjban mi is megfogalmazhatjuk a magunk értelmezését.

Bormans és Janssens reflexióra ösztönöznek, mivel könyvüket mindketten munkafüzet formában jelentetik meg. Minden mese után arra bátorítják a gyerekeket, hogy gondolkodjanak el a történeten és a saját életükön: Mi a fontos számodra? Milyen álmaid vannak? Arra ösztönzik a gyerekeket, hogy hasonlítsák magukat a szereplőkhöz, és saját problémáikra találjanak megoldást. A kérdések azután egy elmélyültebb beszélgetéshez vezethetnek a meséről.

Bormans és Janssens könyvei pillanatnyilag sajnos csak holland nyelven érhetők el. Ilyen típusú gondolatébresztő mesék remélhetőleg minden nyelven találhatók. Például Susan Perrow könyveit már több nyelvre lefordították.

Még egy lépéssel tovább – személyes történetek

Kétségkívül gyakran ösztönös és személyfüggő a meseválasztás. Előfordulhat, hogy nem találunk olyan történetet, ahol a gyermek azonosulni tud a szereplőkkel. Ilyenkor magunk is kitalálhatunk a gyerekeink érdeklődésére, tapasztalatára építő saját meséket, metaforákat. Én például néha az autók, országutak, alagutak képét használom, hogy megértessem velük például a pozitív gondolkodás fogalmát. És miért ne találhatnánk ki történeteket gyerekeinkkel együtt? Következő lépésként pedig teret nyithatunk a gyermeknek saját **élettörténetének** felfedezésére és elmesélésére. Terápiás környezetben gyakran személyre szabják a történeteket. A narratív pedagógia gyakran használja az élettörténeteket arra, hogy személyes élményeinkre reflektáljunk és feldolgozzuk azokat. A serdülők narratív identitása azáltal fejlődik, hogy mások narratíváiból tanulnak, és saját narratívákat alkotnak (BRUNER 2004, MC ADAMS 2008, GOODSON – GILL 2010). Az NLP (neuro-lingvisztikus programozás) módszere is hasznos ihlető forrása lehet a gyermek metaforákon keresztül történő gyógyításának (LIEKENS 2003).

Terápiás környezetben **szociális történeteket** is használnak. Autizmussal élő gyerekek számára a szociális történet hasznosnak bizonyul egy helyzet, készség, teljesítmény, egy fogalom megértésében, mint pl. fogmosás, iskolába járás vagy az események egymásutánja. Írhatunk mi is szociális történetet, hogy segítsünk a gyermeknek megbarátkozni egy új helyzettel (GRAY 2013).

Történetmeséléssel támogassuk a gyermek a növekedését!

Végül arra szeretném buzdítani a pedagógusokat és a szülőket, hogy kellő figyelmet szenteljenek a történetmondásnak, mesélésnek. A karakterekkel történő azonosulás empátiát ébreszt, a metaforák pedig abban segítik a gyermeket, hogy nehézségeivel és félelmeivel megbirkózzon. A képzelőerő fejleszti a divergens gondolkodást, a meséken való elmélkedés abban segít, hogy önazonosságuk formálódjon... A mesék fontos szerepet töltenek be a gyermeki jól-létben, nem is szólva a nyelvi fejlődésre gyakorolt sokféle jótékony hatásról.

Aki nem tud időt szakítani a mesélésre, ne tévessze szem elől, hogy a meséléssel hosszútávon időt takaríthatunk meg. Egy tanítványom bajosan tudta reggelente fegyelmezni

az osztályát. Ezért egy rituálét vezetett be: öt percet adott, hogy a gyerekek előkészüljenek, majd mesélt vagy gitározott nekik. Ezzel kellemes, nyugodt légkört teremtett, és a gyerekek gyorsabban kezdtek munkához.

Remélem, a fenti példák arra ösztönzik Önöket, hogy megosszák történeteiket egymással, keressék a megfelelő könyveket, és akár saját meséket is találjanak ki gyermekeikkel együtt.

További példák a színvonalas gyermekirodalomra

Összegyűjtöttem néhány címet a **Pinterest** oldalamon a „Gyógyító mesék gyermekeknek” témakörben, és azt javaslom, hogy Önök is osszák meg ötleteiket egymással. Én is örömmel tanulok az Önök tapasztalataiból.

A könyvek:

- Antoine de Saint-Exupéry: *A kis herceg* – igazi filozofikus könyv, sok bölcsességgel.
- Britta Teckentrup: *The Memory Tree (Az emlékfá)* – gyönyörű képeskönyv a gyászról.
- Anne Civardi és mások: *A csodalámpa* – meditatív történetek, David Fontana előszavával.
- Eckhart Tolle: *Milton titka* – egy történet a megfélemlítésről, és a „most” erejéről.
- Náadori Lídia: *Sárkány a lépcsőházban – Jancsi meséi.* – képeskönyv egy kisfiúról, aki elveszíti a nagymamáját. Ezt a magyar könyvet használjuk a belga O Mundo projektben. Online meghallgatható: <http://omundo.be/post/97221531708/hongarije>.
- Oscar Brenifier, *Le livre des grands contraires philosophiques* – könyv a filozófiai ellentétekről; sorozat része. [A szerző több könyve magyarul is megjelent.]
- Peter Reynolds: *Ish* – képeskönyv a teljesítménykényszerről.
- Susan Perrow: *An A-Z Collection of Behaviour Tales: From Angry Ant to Zestless Zebra* (kb. *Viselkedésmesék a-tól Z-ig: Agyament Antitól a Zsibbadt Zebráig*) és *Therapeutic storytelling (Terápiás mesélés)*. Néhány sztori online ingyen elérhető: <http://susanperrow.com/stories/>.
- Toon Tellegen: *Mindenki más születésnapja*.

Fordította: Szentpétery Marianne

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
megyerine.anna@avkf.hu

Mese és/vagy digitális világ

Az 1970-es évektől szemtanúi lehetünk az információs társadalom kialakulásának, megerősödésének. Követelménnyé vált az információs tudás, a társadalomban betöltött szerepe egyre fokozódik. A megállíthatatlan technológiai fejlődés megváltoztatja az emberek kapcsolatrendszerét, a munkaerő-piacot is.

Milyen a ma élő hat generáció?

A jelen társadalomban élő generációk különbözőképpen alkalmazkodnak, azonosulnak ezzel a világgal.

Magyarországon ma hat, meglehetősen eltérő generáció él egymás mellett:

- az úgynevezett Veteránok (más néven az Építők generációja) a második világháború vége előtt születettek (–1945)
- a Baby boomerek (1946–1964)
- az X generáció az 1965–1979
- az Y generáció az 1980–1994
- a Z generáció tagjai az 1995–2010 között születettek;
- 2010-től pedig az Alfa generáció gyermekei születnek. (STEIGERVALD 2014)

Az Y csoporttól kezdődő generációk tagjai már a digitális világ szülöttei, vonzza őket a felnőttek világa, ezért gyorsan fel szeretnének nőni, egyre inkább az információs és kommunikációs technológia használata jellemzi őket. S mivel az alfa generáció gyermekeinek szülei már a digitális világba születtek, ezért a digitális eszközök használata ezeknél a gyermekeknél jellemzően már kora kisgyerekkorban elkezdődik (PÓCSIK 2014).

Már kétévesen „használják” az okostelefont, meg tudják keresni kedvenc mesefigurájukat, játékkukat a számítógépen, vagy a „menő” filmeket(!) a tévében. Ezek a technológiai eszközök mindent biztosítanak számukra: sikerélményt, kihívást, újdonságot,

változatosságot. Őket nevezik digitális bennszülötteknek. Nagy részük már 3–4 éves kor körül önállóan képes használni az IKT-eszközeit (JÁNOS RÉKA 2014).

A Z és az alfa generáció gyermekeire jellemző, hogy felnőve bárhol a világban tudnak majd dolgozni, s nagy valószínűséggel egy globális, multikulturális közösség tagjaiként fognak élni – egy félig virtuális világban. Ebből kifolyólag azonban jellemzi őket a magány, a magány elleni küzdelem, de a szorongás is befolyásolja majd érzelmi életüket.

Jelenleg családi, bölcsődei és óvodai körből van elsődlegesen tapasztalat arra vonatkozóan, hogy ezeket a gyerekeket egyik oldalon az agresszió erősödése, a másik oldalon pedig a korábbiakhoz képest csendesebb, visszafogottabb viselkedés jellemzi. Ezért ezt a korosztály több helyen is „új csendes” generációként emlegetik (PAIS 2013).

Az információs-kommunikációs (IKT) eszközök alkalmazásának hatásai kisgyermekekre

Természetesen az információs-kommunikációs (IKT) eszközök alkalmazásának más, egyéb hatása is van a gyermekekre: innovatív folyamatokat indítanak a gondolkodásukban, a segítségükkel kialakult tudás így már úgymond multidiszciplináris lesz. Az IKT-eszközök az ismeretszerzés új környezetét alakították ki, ami a gyermekek idegrendszerének fejlődését is megváltoztatta. A mai kor gyermekei számára minden információ rendelkezésre áll, így sok esetben nem szükséges memorizálni az ismereteket. Ennek következménye, hogy a gyermekek emlékezőképessége soha nem látott mértékben romlik. Egyre kevésbé van szükség a kézzel írt anyagra, így íráskészségük is gyengül (GYARMATHY 2012).

A billentyűzet kezelése nagyon jó ujjtechnikai gyakorlat, ami szintén nyomot hagy az agyban. Vizsgálatokkal kimutatták, hogy az utóbbi tíz évben sokkal nagyobb lett a fiatalok agyának hüvelykujjat irányító régiója (NEMES 2009). Eben a régióban alakultak ki olyan egyre finomabb, sűrűbb hálózatok, melyek lehetővé teszik a gyors hüvelykujj-mozgásokat. Kérdés azonban, hogy a jövő társadalmában mennyire fontos az, hogy a hüvelykujjunkt a lehető leggyorsabban tudjuk mozgatni.

Gerald Hüther (német agykutató és neuropszichológus) kutatást végzett arra vonatkozóan is, milyen nyomot hagy a gyerekek agyában a tévézés, a számítógépezés.

Kimutatta, hogy a komplex neuronális hálózatokban, melyek a gondolkodásunkat, az érzelmeinket, a cselekvéseinket irányítják, hosszú távon csak olyan kapcsolatok jönnek létre, amelyek a valóságos világban szerzett tapasztalatoknak megfelelően rendszeresen aktiválódnak. A legfontosabb idegi áramkörök kialakításához a gyerekeknek elsősorban meg

kell tapasztalni saját testüket. Akkor fejlődik a gyermekek kognitív képessége leginkább, ha kialakul a megfelelő testérzet. Amikor egy gyerek a tévé/számítógép előtt ül, nem érzékeli a testét. Nem futkározik, nem ugrál, szinte semmilyen nagymozgást nem végez. A digitális média ráadásul nagyon kevés lehetőséget biztosít a történetekbe való aktív bekapcsolódásra (mese vagy film nézése esetén).

Az agyunk az új benyomásokat mindig egy már meglévő mintához kapcsolja hozzá, amely a korábbi tapasztalatok által jött létre. Így csak akkor tudunk megtanulni valamit, ha ez a kreatív folyamat érvényesül. Ha a folyamat során megtörténik a hozzákapcsolódás, akkor az agyban egyfajta harmónia alakul ki. ekkor jön létre az ún. „aha-élmény”.

Mindeközben aktivizálódik a jutalmazási rendszerünk is. A neuronok „boldogsághormonokat” bocsátanak ki, ami sikerélmény érzetét alakítja ki a gyermekben.

Egy másik lényeges különbség a való és a virtuális világ között, hogy a virtuális világban szerzett tapasztalat egy olyan világra vonatkozik, amely nem létezik a valóságban. A gyermek agya olyan élethelyzetekre készül fel, amelyek csak a virtuális világban fordulnak elő, a teljes ellenőrizhetőség illúzióját keltve.

Fontos megemlíteni azt is, hogy az agyunk prefrontális kortexében (homlok mögött terület) fejlődik ki az önmagunkról alkotott képünk, valamint az a késztetésünk is, hogy aktív cselekedetet tervezzünk és hajtsunk végre a valóságos világban, mindezeket kontrolláljuk és elviseljük, alkalmazkodjunk a következményekhez, időnként a frusztrációhoz is. Azok a gyermekek, akik a virtuális világban szereznek tapasztalatokat, azt tanulják meg, hogy minden egy megfelelő gomb megnyomásával működik. Kevésbé, vagy egyáltalán nem tolerálják a hibákat, nem viselik el a frusztrációkat, a valóságban képtelenek lesznek eligazodni (NEMES 2009).

Fontos megemlíteni az érzelmi intelligenciát is, mely képessé teszi a gyermeket a frusztráció elviselésére, valamint a további aktivitásra, hogy ne adja fel könnyen a dolgokat. Az érzelmi intelligencia birtokában a gyermek tudatában van viselkedésének másik emberre (gyermekre) tett hatásával, odafigyel a másokra. Mindezek hatására képessé válik az együttműködésre, valós kapcsolatok tartós kialakítására. Emellett a barátok, játszótársak fontos szerepet töltenek be a gyermek én-tudatának, mások iránti érzékenységnek és az együttműködés készségének kialakulásában. A gyermek a másikkal együtt játszva tapasztalja meg mindezt, s fejlődik alkalmazkodóképessége, empátiája.

Ezért olyan fontos a kisgyermekkor időszaka, mivel ekkor formálódik leginkább a gyermek érzelmi intelligenciája is (APTER 2002).

A mese szerepe a kisgyermek fejlődésében

A kisgyermek a közös játékot és a mesét szereti.

Az érzelmi biztonság kialakulásában fontos szerepet játszik a szülő-gyermek stabil kapcsolata, melynek kialakulásában sokat segít, ha mesélünk neki.

A mesélés során a gyermek megerősítést kap, hogy akivel szemben bizalmuk van, annak jót és rosszat is elmondhatunk, önmagunk lehetünk.

A sokszor hallott mese (amit néha már a szülő is un) érzelmi biztonságot ad gyermekünknek.

A környezeti nevelés témái különösen alkalmasak a mesék bevonására, hiszen legfőképpen mesével és játékkal tehetjük élménnyé a környezeti nevelést. Úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a mese nem más, mint a gyermek szemével nézett világ.

Mesélhetünk a természetről: a vízcseppről, mely kalandos utat tesz meg vízpára formájától, míg újra visszaérkezik a tengerbe, vagy a földre került magról, amely a sötét, nedves földből kibújva sok-sok változáson át végül fává nő, vagy az állatokról, melyeket meglesve ismerhetjük meg viselkedésük titkait. Egy idő után már maga a gyermek fog mesélni a természetről. A mesélés során azonosul a mese tárgyával, mely élmény megalapozhatja a környezettudatos szemlélet és értékrend kialakítását.

Mesék a környezeti neveléshez

A mese a gyermek egész életére ható érzelmi élményeket jelent, ezáltal nagy hatással van lelki életük fejlődésre is.

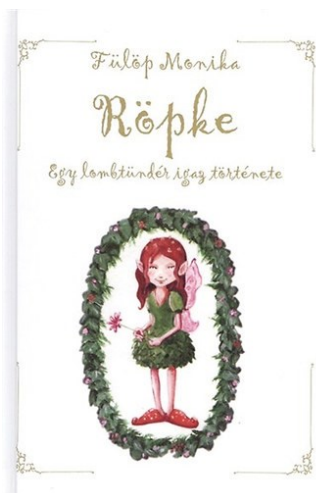
A mesélés során szerzett környezeti neveléssel kapcsolatos ismeretek jobban rögzülnek a gyermekben, hozzájárulva ezzel környezet iránti attitűdjük pozitív fejlődéséhez, ezen kívül hosszútávon olvasóvá válásukban is segítheti őket.

Az alábbiakban néhány, hallgatóink oktatásába is bevont és elemzett mesekönyvet mutatok be, a környezeti neveléshez kapcsolódóan.

Fülöp Monika: Röpke – Egy lombtündér igaz története

A mese jól beilleszthető a kisgyermek környezeti nevelési programjába, hiszen a mese segítségével hozza közel a gyermekekhez a környezet iránti felelősséget, hozzájárulva ezzel a környezettudatos szemlélet kialakításához, a környezeti nevelés óvodai és kisiskolai gyakorlatához.

A könyv egy tündér történetét meséli el, aki bonyodalmakkal teli kalandjai során fontos üzeneteket ad át a gyerekeknek, mint például a természeti környezet szeretete, védelme. A mese hallgatása során – vagy a dramatizálás szakaszában – a gyermekek megtanulhatják, milyen fontos szerepet töltenek be az emberek életében a fák, az erdők, hogyan élhetünk úgy, hogy közben ne szennyezzük a környezetünket. A dramatizálás ezen kívül a személyiségformálást és a szocializációt is segíti, melynek során a gyermek problémamegoldó képessége is fejlődik.



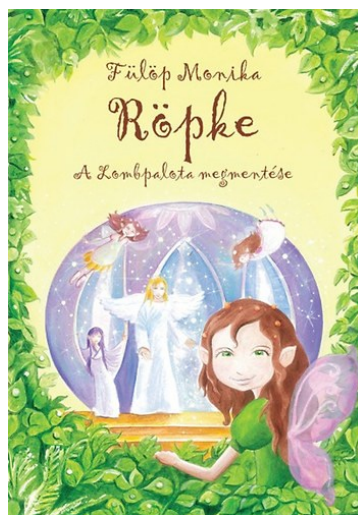
1. kép: Röpke – Egy lombtündér igaz története mesekönyv borítója⁸

Fülöp Monika: Röpke – A Lombpalota megmentése

Az új kötetben folytatódnak Röpke kalandjai, akinek ezúttal a tündérek otthonát, az erdőt kell megmentenie. Útja során segítségére vannak barátai: a tündérlelkű kislány és annak jószívű, bár házsártos barátja, Csizmadia bácsi. Röpke újabb barátokra is lel, találkozik Bencével, a segítőkész kisfiúval, akinek nagypapája oly sok bonyodalmat okoz a tündérek erdejében. Kalandjai során természetesen ezúttal is elkíséri őt Őrzet, aki tündértestvérein is rajta tartja szemét. A mesés kalandok során a gyerekek megismerkedhetnek az Ezüst-tisztást vigyázó kedves bokoremmberrel, vagy a fák bölcs, de kissé félénk szellemeivel is.

Az izgalmas történet során a gyermekek ebben a kötetben is észrevétlenül elköteleződnek a természet, és a környezetvédelem mellett, hiszen aki megismeri Röpke történetét, másképp tekint az erdőre és a fákra, hiszen sosem tudhatjuk, mely lombkorona rejti a tündérek otthonát.

⁸ FÜLÖP MONIKA (2010): *Röpke – Egy lombtündér igaz története*. Fényház Kiadó, Budapest.



2. kép: *Röpke – A Lombpalota megmentése* mesekönyv borítója⁹

Ezeknek a történeteknek a hallgatása során a gyermekek megismerik a pozitív és a negatív szereplők karakterét is, példaképeket találnak, akikhez hasonlítani szeretnének. A mesék oldják belső félelmeiket, s megerősítik önbizalmukat is.

Zöldfülű Péter – zöldmesék kicsiknek és nagyoknak

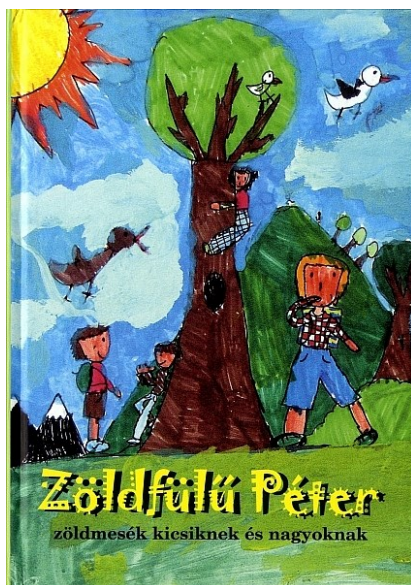
A mesekönyv eredetileg az „Aki nem hiszi, járjon utána” című vándorkiállításához készült. A kiállításához kapcsolódóan kiírt környezetvédelmi mesepályázatra érkezett mesékből válogatva született meg pécsi művészeti iskolások által illusztrálva.

A könyvből megismerjük Zöldfülű Pétert, Szürke völgy megmentőjét, aki megküzd a szemétsárákánnyal, de megtalálhatjuk Sziszöket, a kis angyalt is, aki nem boldogul egyszerre a Menny és a Föld takarításával, ezért embereket igyekszik meggyőzni, hogy jobban vigyázzanak a Földre. Megtudhatjuk azt is, hogy miért alszik ki a szentjánosbogár lámpása, de fény derül a Tündérrózsa-tó titkára. Találkozhatunk Fanyűvővel, Hegyhengergetővel és Vasgyúróval, Tódor Király országában Kéklő liliomokkal, Félixszel, a kopasz sünival és barátjával, Apókkal, Hörcsög Henrikkel és még sok más, kedves figurával.

A könyvben fellelhető 31 mese (akár a hónap minden napjára szánva egyet-egyet) segítségével sok érdekességet megtudhatunk, sok rejtélyre fény derül, a végén pedig minden jóra fordul.

Múzeumpedagógiai módszertani segédanyag, melyet jó szívvel ajánlanak szülőknek és pedagógusoknak is.

⁹ FÜLÖP MONIKA (2011): *Röpke – A Lombpalota megmentése*. Fényház Kiadó, Budapest.



3. kép: Zöldfülű Péter – zöldmesék kicsiknek és nagyoknak mesekönyv borítója ¹⁰

A mesekönyv a BMMI (Baranya Megyei Múzeumok Igazgatósága) Janus Pannonius Múzeum Természettudományi Osztályán készült, a pécsi Eszperantó utcai zöld ovi és a pécsi Szent Mór Alapfokú Művészтокtatási Intézmény tanulóinak (képek) közreműködésével.

A kiadvány 2011-ben Múzeumpedagógiai Nívódíjat nyert.

A következőkben néhány, az interneten elérhető **környezeti nevelés témájú mese-csomagot** mutatok be:

Tündérszárny és Boborján

A csomag a kisgyermeket célozza meg, óvodás és alsó tagozatos gyerekek környezeti nevelése céljából. A csomag tartalma egy mese- és foglalkoztatókönyv, valamint egy mese DVD, melyekben a környezetvédelem és a környezettudatos életmód egyes témáit járják körbe 12 mese segítségével. A DVD képei valóság-hű környezet és bábok segítségével visznek közelebb a természet megismeréséhez.

A csomagot az alábbi oldalon lehet igényelni:

<https://eletfaegyesulet.webnode.hu/gyerekbarat-kornyezeti-nevelés/kornyezeti-nevelés-csomag/>

¹⁰ JANUS PANNONIUS TERMÉSZETTUDOMÁNYI MÚZEUM (2011): *Zöldfülű Péter – zöldmesék kicsiknek és nagyoknak*. Janus Pannonius Múzeum Kiadó, Pécs.

Mimó és Csipek történetei

Mimó és Csipek két kedves mesehős, akikkel könnyen azonosulnak a gyerekek. A kalandvágyó figurák a gyerekekhez hasonlóan sokat kérdeznek és mindenre kíváncsiak. Barátaik: Berka, Cserke, Ficak, Kupacs, Mityó, Pemzli és Potyka készséggel válaszolnak mindenre, miközben arra is rávezetik a gyerekeket, hogy mennyi mindent tehetünk a mindennapokban környezetünk védelmének érdekében.

Elsődlegesen az óvodás korosztály számára készült a csomag, meséken és játékon keresztül megvalósítva a környezeti nevelést.

A mesét szemléletesebbé és élvezetesebbé tehetjük természetes anyagú nemezbábokkal, amik a környezettel kapcsolatos érzelmek és gondolatok kifejezését támogatják. Ezek megvalósításához is ötletet ad a csomag. A Bábos Ládikó játékai, a mesekönyvek és a foglalkoztató füzetek kifejezetten az óvodás korosztály számára lettek kidolgozva.



4. kép: Bábfigurák a Mimó és Csipek meséhez¹¹

Mesekönyvek:

Mimó és Csipek az erdőben

Mimó és Csipek a városban

Mimó és Csipek foglalkoztató füzetei

A gyerekek itt ismerhetik meg az öko-kalandorokat és zöld kalandjaikat:

<http://www.mimoescsipek.hu/mimo-es-csipek/gyerekeknek>

Komplex óvodai nevelési programot (segédanyag, előadás, DVD) is találunk az alábbi oldalon: http://www.mimoescsipek.hu/ovonoi_segedanyag

¹¹ EURÓPALÁNTA EGYESÜLET (2011): *Mimó és Csipek*. <http://www.mimoescsipek.hu/mimo-es-csipek>

Ne felejtjük el azonban, hogy környezeti nevelés valódi helyszíne a szabad természet. Menjünk ki a természetbe minél többet, a közös élmény elmélyíti a környezettel kapcsolatban megszerzett ismereteket és elősegíti a helyes környezeti attitűd kialakulását.

Irodalom

- APTER, TERRI (2002): *A magabiztos gyermek – Az érzelmi nevelés legfontosabb tíz esztendeje, az 5-15 éves kor.* Vigilia Kiadó, Budapest.
- EURÓPALÁNTA EGYESÜLET (2011): *Mimó és Csipek.*
<http://www.mimoescsipek.hu/mimo-es-csipek> Utolsó megtekintés: 2018. február 14.
- ÉLETFA TERMÉSZETBARÁT EGYESÜLET (2015): *Tündérszárny és Boborján.*
<https://eletfaegyesulet.webnode.hu/gyerekbarat-kornyezeti-neveles/kornyezeti-neveles-csomag/> Utolsó megtekintés: 2018. február 14.
- FÜLÖP MONIKA (2010): *Röpke - Egy lombtündér igaz története.* Fényház Kiadó, Budapest.
- FÜLÖP MONIKA (2011): *Röpke - A Lombpalota megmentése.* Fényház Kiadó, Budapest.
- GYARMATHY ÉVA (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia 2012.* ELTE PPK, 9-16. Budapest.
http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf Utolsó megtekintés: 2018. február 10.
- JÁNOS RÉKA (szekcióvezető, 2014): Lájks és/vagy fejsimogatás című szekció bemutatása. In: Hülber László (szerk.): *Digitális Pedagógus Konferencia Konferenciakötet,* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 48-50. Budapest.
http://www.eltereader.hu/media/2014/04/Digitalis_pedagogus_konferencia_READER.pdf Utolsó megtekintés: 2018. február 14.
- JANUS PANNONIUS TERMÉSZETTUDOMÁNYI MÚZEUM (2011): *Zöldfülű Péter – zöldmesék kicsiknek és nagyoknak.* Janus Pannonius Múzeum Kiadó, Pécs.
- NEMES GÁSPÁR (ford. 2009): Digitális média és gyermeki agy – Virtuális világok bővületében. In: *Élet és Tudomány,* 13. szám. 405-408.

- PAIS ELLA REGINA (2013): *Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához – tanulmány*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z generációnak keretében, Projektvezető: Dr. Törőcsik Mária PTE KTK egyetemi tanár
http://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/mellekletek/2016/01/pais_alapvetesek_a_z_generacio_tudomany-kommunikaciojához_-_tanulmany_2013.pdf Utolsó megtekintés: 2018. február 14.
- PÓCSIK ORSOLYA (2014): Generációkutatás – Tanulási generációk jellemzői. In: Juhász Erika (szerk.): *Közösségi művelődés – közösségi tanulás*, 278–295. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- STEIGERVALD KRISZTIÁN (2014): Milyen a ma élő HAT generáció? In: *Üzlet és Pszichológia*, 6. szám.
http://upszi.hu/gazdasag/cikk/milyen_a_ma_elo_hat_generacio Utolsó megtekintés: 2018. február 10.

UDVARVÖLGYI ZSOLT

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
udvarvolgyi.zsolt@avkf.hu

Keleti bölcsesség és humor:

Naszreddin hodzsza történeteinek pedagógiai üzenete

Bevezetés

Rövid előadásomban és írásomban a legendás keleti bölcs, tanító és imám, Naszreddin hodzsza életéhez kapcsolódó legendákat és anekdotákat elevenítem fel. Máig hatoló, elgondolkodtató és tanulságos történetek ezek, amelyek komoly erkölcsi útmutatóul is szolgálhatnak a 21. század emberének.

Naszreddin hodzsza élete

Naszreddin hodzsza állítólag a XIII. században született Anatóliában. A török humor jelképévé vált legendás esze és furfangja miatt. Bölcs anekdotái több száz könyv és színdarab témájául szolgálnak.

Szellemes humorával, okos vicceivel és rövid anekdotáival nem csak megnevettet, hanem tanít az élet értékeiről is, kevésbé ítélkező, mint inkább elgondolkodtató módon.

A gyermekek tábortűz mellett hallgatták Naszreddin hodzsza történeteit. Elbeszélései bejárták a világ minden táját. A türk világtól a perzsa, arab és afrikai kultúráig, sőt a Selyemúton Kínától Indiáig, több millió embert szórakoztatva. De ki is volt Naszreddin hodzsza? Valóban létezett?

Gyakran ábrázolták őt fehér szakállú imámként, fején turbánnal, aki csuhát visel és egy szamár hátán közlekedik. Talán létező személy volt. Az Eskişehir tartományban lévő Sivrihisárban született 1208-ban, jól képzett ember volt. Keresztneve, a Nasr-ed Din jelentése „a hit győzelme”, míg vezetékneve, a hodzsza „mestert”, „tanítót” jelent. A filozófus jó humorérzéke és történetei révén képes volt szimbolikus üzeneteket közvetíteni, melyekben felhívta a figyelmet a szociális problémákra. Naszreddin hodzsza nem csak mesemondó volt, történetei sokszor a valóságon alapultak. Türelme és éles esze miatt gyakran féltek tőle, de ő ezt felháborítónak találta. 1284-ben Akşehir tartományban halt meg, ezzel hatalmas űr keletkezett a török folklórban.

Akşehirben, ahol sírja található, minden évben megemlékeznek róla. A Nemzetközi Naszreddin hodzsa Fesztivált július 5–10. között tartják. A rendezvényre művészek, költők, írók, zenészek és mozirajongók érkeznek, hogy tisztelegjenek előtte. 1996 óta Naszreddin hodzsa az UNESCO szellemi örökségeinek listáján is szerepel a társadalomban betöltött fontos szerepe miatt.¹²

„Naszreddin történetei humorosak, és általában valamilyen bölcséletet, erkölcsi példázatot fogalmaznak meg, gyakran nagyon ellentmondásos, sokszor abszurd formában. Generációkon keresztül szájról szájra terjedtek történetei, melyek beépültek a helyi folklórbá. Nem létezik olyan ember, aki ne hallott volna róla és ne tudna kapásból számos Naszreddin-mesét elmondani. Bár az anekdoták falusi környezetben játszódnak, moráljuk mégis időtlen. Sok helyütt a napi életbe is beépültek a történetek, több ezer található belőlük, az élet szinte minden szituációját lefedve. A Naszreddin-meséket az egész Közel-Keleten, Ázsia és Európa számos országában jól ismerik. Ha felületesen szemléljük őket, akkor egyszerű humoros történeteket, vicceket látunk, melyekkel az emberek teaházakban, kávézóknak és kerti partikon szórakoztatják egymást. A humor azonban csak egy réteget képez, alatta találjuk a történet morálját, ez alatt pedig a szufi miszticizmus egy még mélyebb rétegét fedezhetjük fel.”¹³

Nem csak a törökök ismerik

Sok más közel-keleti és közép-ázsiai nép vallja magáéinak a Naszreddin történeteket, például az afgánok, az irániak és az üzbégek is. Nevét a különböző nyelveken különféleképpen írják, és általában kapcsolódik hozzá a hodzsa (tanító, mester; tiszteletre méltó férfi, aki járt Mekkában), mulla (vallási kérdésekben jártas egyházi személy) vagy efendi (úr) megszólítás. Kínában Afanti néven, az uigur törzs népi hőseként ismerik.

¹² KOLLÁR KATA (2016): Naszreddin hodzsa: mesék egy éles eszű bölcsről. In: *Türkinfó*, 2016. november 27. Forrás: Daily Sabah. Lásd: <http://turkinfo.hu/2016/11/27/naszreddin-hodzsa-mesek-egy-eszes-bolcsrol/> Utolsó megtekintés: 2018. február 8.

¹³ Naszreddin Hodzsa, a híres török tréfamester. Közzétéve: 2011.11.29. In: *Tedeinturkey – Egy másik világ magyar szemmel*. Lásd: <http://tedeinturkey.com/2011/11/29/naszreddin-hodzsa-a-hires-torok-trefamester/> Utolsó megtekintés: 2018. február 8.

A történetek, anekdoták¹⁴

A kedvenc történeteim a következők: „*Macska a teve hátán*”, „*A falánk teve*”, „*A megréfélt rossz szomszéd*”, „*Naszreddin hodzsa, a bíró*”, továbbá a „*Hogyan leckéztette meg Hodzsa az ifjú bölcsöt?*” című tanulságos eset. Ebben a történetben Naszreddin hodzsa rámutat a felületes, felszínes, ál- vagy féltudományos tanokat hirdető, öntelt, beképzelt emberek hibáira és gyarláságaira. Sajnos mind a mai napig felbukkannak a közéletben, sőt az oktatásban, a kultúrában és a tudományos életben is hasonló sarlatánok és kóklerek:

„Nyüzsgött a kokandi piac. Sűrű tömeg kavargott fel és alá az árusok hosszú során. Mindenütt kiabáltak, a kereskedők boldog-boldogtalannak kínálták portréjukat. Vevő is akadt elég, de mielőtt fizettek volna, olykor veszekedésig alkudoztak. Ebből aztán akkora hangzavar keletkezett, hogy az egymás mellett tolongók is csak ordítva tudtak szót váltani.

Oldalt mutatóanyagok szórakoztatták a kíváncsi közönséget. (...) A bazársortól távolabb házaktól körülölelt kis zug húzódott meg. Ide már alig hallatszott el a piac kavargó lármája. Itt nem árultak semmit, csak egy irgalmatlan hosszú szakállú ember üldögélt a lépcsőn. Előtte kisebb tömeg verődött össze. Köztük volt Naszreddin Hodzsa is, mert a piacra menet meglátta a csoportosulást, s ez kíváncsivá tette. Na, meg a térdig érő szakállt viselő idegent is látni akarta közelebből.

- *Ki ez az ember? – kérdezte a mellette állótól.*

- *A híres szamarkandi bölcs fia! Nem tudsz neki olyan kérdést feltenni, amire rögtön meg nem válaszolna. És micsoda bölcs szavakkal. Többet tud, mint az apja.*

- *Ilyen fiatalon? Hiszen egyetlen fehér szálát se látok még a szakállában. Hosszúnak már hosszú, de a színe még nem vall nagy tapasztalatra...*

- *Ne a szakállát nézd, hanem azt hallgasd, amit mond!*

Hodzsa közelebb ment a bölcshez, hogy jobban hallja a szavait.

- *Azt mondd meg nekem, tudós bölcs, hány csillag van az égen – tette fel épp az újabb kérdést egy hajlott hátú ember.*

- *Annyi, amennyi fűszál a mezőn! – vágta rá nyomban az ifjú mindentudó.*

- *Pontosan?*

- *Pontosan hát! Ha nem hiszed, számolj utána! – vette el a kedvét a bölcs a további kérdezősködéstől.*

Itt-ott még nevettek is az elmés válaszon.

¹⁴ KÜRTI KOVÁCS SÁNDOR (é.n.): *Történetek Naszreddin hodzsáról*. General Press Kiadó, Budapest.
KÚNOS IGNÁC (1997): *A török hodzsa tréfái*. Terebess Kiadó, Budapest. Lásd:
<http://mek.oszk.hu/03800/03876/03876.htm> Utolsó megtekintés: 2018. március 2.

Újabb kérdés következett

- *Ó, bölcs, te, ki annyit tudsz, ismered-e a hosszú élet titkát?*
- *Mind a háromszázharminchármat!*
- *Legalább egyet árulj el közülük.*
- *Azon legyél, hogy minél később érjen utol a vég!*
- *Ez igaz, de hogyan csináljam?*
- *Sokáig élj, s akkor sikerül!*

Többen bólogattak, hogy milyen jól mondja. Csak Naszreddin Hodzsa húzta mind összébb a szemöldökét. Valami nagyon nem tetszett neki ebben az emberben. A szavaiban még kevésbé.

- *Amilyen a kérdés, olyan a felelet. Ostoba kérdésre ostoba a válasz! – vágta a bölcs szemébe.*

- *Mi bajod az én válaszaimmal?! – fordult felé a nagy szakállú.*

- *Az, hogy nem mondanak semmit. Jól hangzanak, de üresek. Nem csinálsz mást, mint csűröd-csavarod a szavakat. Nem is csoda, hiszen a te bölcsességedből hiányzik a legfontosabb, a tapasztalat okossága!*

A körülötte állók zajongani kezdtek. Egyesek a bölcset védték, mások Hodzsának adtak igazat. Az egyikük, túlkiabálva a zajt, Hodzsára mutatott.

- *Akkor most tegyél fel neki te olyan kérdést, amellyel az állításodat bizonyítod!*
- *Máris – köszörülte meg a torkát Hodzsa. – Szóval... Gondold el, a folyóparton vagy... Van egy csónakod... Ebben a csónakban át kell vinned a túlsó partra egy oroszlánt, egy kecskét, meg egy fej káposztát. Természetesen egyenként, és úgy, hogy egyik se tegyen kárt a másikban. A kérdésem: hogyan csinálnád?*

A bölcs homlokán gyülekezni kezdtek a ráncok.

- *Várj, hadd gondolkodjam egy kicsit! – mondta.*

Egy idő után még a szemét is lehunyta, és hosszú szakállát simogatta. Látszott rajta, mennyire töpreng.

- *Megvan! – kiáltott fel boldogan. – Először átviszem a legveszedelmesebbet, az oroszlánt.*
- *És addig a kecske megeszi a káposztát az innenső parton- mosolygott Hodzsa.*
- *Ez igaz! Akkor a kecskét viszem át először. A oroszlán nem eszi meg a káposztát.*
- *Rendben. És utána?*
- *Utána... utána... a káposztát!*
- *Míg visszajössz az oroszlánért, a kecske befalja a káposztát.*

- *Ez is igaz... Ha meg az oroszlánt viszem át, megeszi a kecskét, amíg a káposztáért átmegyek.*

- *Úgy bizony! Akkor hát mi a megoldás, bölcs barátom?*

A bölcs homloka sűrű ráncokba gyűrődött. Már nem is simogatta, hanem tépdeste a szakállát.

- *Nincs jó megoldás- jelentette ki kevés idő múlva.*

- *De van! – ragyogott fel Hodzsa képe.*

- *Te tudod?*

- *Tudom, mert én az élettől tanulom a bölcsességet.*

- *Halljam hát!*

- *Először átviszem a kecskét. Visszamegyek az oroszlánért, de ha átvittem, a kecskét magammal hozom. Majd a káposztát viszem át, s a végén a kecskét is!*

A bölcs tátott szájjal bámult rá.

- *Látod, arra a lépésre nem jöttél rá, amire a tapasztalt, leleményes észjárású ember rögtön rájön. Hogy a három közül az egyiket vissza is lehet hozni!*

Ahogy beszélni kezdett, a téren álldogálók közül mind többen fordultak feléje, s növekvő kíváncsisággal hallgatták a szavait. Bólogattak, dicsérték a leleményességét, de Hodzsa szerényen elhárította.

- *Ti is valamennyien az életben jártas emberek vagytok – mondta. – Bennetek is lenni kell annyi józan okosságnak, hogy ne hallgassatok az ostoba bölcsekre!*

Úgy körülvették, hogy alig tudott kiszabadulni a gyűrűjükből. Elmenet még egyszer visszanézett a lépcsőkre. A hosszú szakállú ifjú bölcsnek már csak a hült helyét látta.”¹⁵

A kiváló magyar turkológus Kúnos Ignác¹⁶ „*A török hodzsa tréfái*” c. gyűjtéséből¹⁷ származó jó pár történetből is levonható erkölcsi útmutatás, ill. hasznos tanulság. Nem utolsósorban a kitartó és felkészült magyar kutatónak köszönhető a török népmesekincs jelentős részének, így Naszreddin hodzsa történeteinek összegyűjtése, lejegyzése, fordítása és publikálása is:

¹⁵ KÜRTI KOVÁCS S. (é.n.) 54-57.

¹⁶ KÚNOS IGNÁC (Hajdúsámson, 1860 – Budapest, 1945) turkológus, nyelvész; az MTA tagja (levelező, 1893). A párizsi Société Asiatique (külső 1889), a Deutsche Morgenländische Gesellschaft (1899), az isztambuli tudós társaság tagja, a helsinki Finnugor Társaság levelező tagja, a nemzetközi Közép- és Kelet-Ázsiai Társaság alelnöke, 1890-től a budapesti egyetem török filológia tanszék magántanára, 1890-től a keleti kereskedelmi akadémia tanára, majd 1919 és 1922 között igazgatója. Ugor és török-tatár nyelvészettel foglalkozott. 1885-től tanulmányutakat tett Kis-Ázsiába, Egyiptomba és a Balkánra. Lásd: TASNÁDI EDIT (2010): 150 éve született Kúnos Ignác. In: *Magyar Tudomány*, 10. sz. 1235-1237. <http://www.matud.iif.hu/2010/10/09.htm> Utolsó megtekintés: 2018. március 7.

¹⁷ KÚNOS IGNÁC (1997): *A török hodzsa tréfái*. Terebess Kiadó, Budapest. Lásd: <http://mek.oszk.hu/03800/03876/03876.htm> Utolsó megtekintés: 2018. március 2.

„Egy aranyat talált egyszer a kis Naszreddin. Észreveszi a molla és el szeretné tőle kaparintani.

- Fiacskám! - szólítja meg a molla, - add nekem azt a sárga rézpénzt, egy ezüst akcsát (pénzdarabot) kapsz érte.

- Van nekem ezüst akcsám elég, - feleli a gyerek. - De ha a számárordírást tudod, akkor odaadom a sárga rézpénzt.

Az imám nekikezd és úgy ordítogtat, akár egy valódi számár. Mikor elvégezte, nyújtja a tenyerét a pénz után.

- Jó ember, - mondja neki a leendő hodzsza, - ha egy olyan magadféle számár is ismeri az aranypénzt, hát én ember létemre hogyan ismerném? ”¹⁸

„Épp az iskola felé igyekezett a kis Naszreddin. Az nap volt, amikor a padisa is járt-kelt a városban, hogy lásson-halljon egyet-mást. Szembekerült az iskolás gyerekekkel.

- Hová igyekszel? - kérdi tőle a padisa.

- Az iskolába.

- Nesze, itt egy arany, cukrot vehetsz magadnak rajta.

- Meg találja látni az apám, - mondja a gyerek, - és kérdőre talál vonni, hogy honnan való ez az arany. Még verést is kaphatok miatta.

- Ha kérdi az apád, mondd meg neki, hogy a padisától kaptad.

- De nem hiszi ám el.

- Mért ne hinné? - kérdi a padisa.

- Azért, - feleli a gyerek, - mert egy darab aranyat csak nem ad egy padisa. Igen, ha arannyal töltenéd tele a táskámat, akkor tán elhinné.

Jót nevetett a padisa az okos gyermek szaván és színig töltötte a táskáját arannyal. ”¹⁹

„Peres atyafiak állottak egymással szemben; az egyik is ismerőse volt a hodzsának, a másik is. Meglátogatja az egyik a hodzsát, az ítélethozót, és elmondja neki, hogy min vesztek össze azzal az emberrel.

- Hát nincs-e igazam? - kérdi a hodzsától.

- Igazad van testvér, igazad van, - feleli a hodzsza és nyugodt lélekkel távozik az ember.

Másnap a másik állít be a hodzsához, az is elmondja neki, hogy min kaptak össze egymással.

¹⁸ Uo.

¹⁹ Uo.

- *Hodzsa efendi, - mondja végül, - hát nincs-e nekem igazam?*

- *Persze, hogy igazad van, testvér, persze, hogy igazad van, - mondja ennek is a hodzsa és boldogan távozik el az ember. Már előre örült, hogy ő lesz a pernyertes és a másik a vesztes. Kíváncsi természetű a hodzsa felesége, ott hallgatódzott az ajtónál és végigleste a két ember beszédjét, meg az ura szavait is. Méltatlankodik az asszony, beront az urához és így szól hozzá:*

- *Efendim, egy ember járt tegnap nálad, elmondta neked a perét és te igazat adtál neki. Ma a párja jött el, az is előadta a perét, annak is igazat adtál. Ha te bírónak vallod magad, én is vagyok valaki, én is értek egy kissé a dologhoz, mert a feleséged, a bíró felesége vagyok. Azt kérdezem most már tőled, hogy egyazon perben hogyan lehet igaza az egyiknek is, a másiknak is? Nyugodtan feleli a hodzsa:*

- *Asszony, teneked is igazad van.*”²⁰

Mi lehet a tanulság?

Újraolvasva a történeteket a következő megállapításokra jutottam:

1. Szinte minden történetben a népi lelemény, a furfang, a „józan paraszti ész” és a bölcsesség diadalmaskodik.
2. Rámutat a felületes, felszínes, ál- vagy féltudományos tanokat hirdető, öntelt, beképzelt emberek hibáira és gyarlóságaira.²¹
3. Az egoista, önző, anyagias, „a pénz mindenek felett” szemlélettel szemben a szolidaritás, a humánus és a bajtársiasság kerül előtérbe.
4. Az állatokkal (szamár, teve, kecske stb.) szembeni kímélő bánásmód, a természetszeretet és a mértékletesség is megjelenik a történetekben. Talán ezek a legkorábbi, állatvédelemhez köthető írások is.
5. A közel-keleti és közép-ázsiai muszlim társadalmak túlnyomó többsége gyermekszerető, illetve jellemző még az idősekkel való törődés, odafigyelés is, amely szokás a muszlim világban általános és példaértékű. Hallgatnak az idősekre, tisztelik és szeretik őket, mind a mai napig. Megjegyzendő, hogy az iszlám országokban szinte ismeretlen fogalom az idősek otthona, szociális otthon, kórházak „elfekvő” részlege. Az idős hozzátartozót családi körben ápolják-gondozzák mindvégig.

²⁰ Uo.

²¹ Napjainkban is kellenének efféle Naszreddin hodzsák, akik a kóklerek és sarlatánok özönében példát mutatnának alázatból és tisztességből.

6. Naszreddin hodzsa tulajdonképpen az iskolarendszeren kívüli nevelés, a „szabadoktatás” egyik sajátos életutat befutó előfutárának is tekinthető (piactereken, utakon, karavánszerájokban való tanítás).
7. Végezetül – véleményem szerint – a rászoruló, esetleg rossz útra téved fiatalok istápolásával, helyes irányba terelésével egy középkori „szociálpedagógusnak” is tekinthető a Mester.

Irodalom

- KÚNOS IGNÁC (1997): *A török hodzsa tréfái*. Terebess Kiadó, Budapest. Lásd: <http://mek.oszk.hu/03800/03876/03876.htm> Utolsó megtekintés: 2018. március 2.
- KÜRTI KOVÁCS SÁNDOR (é.n.): *Történetek Naszreddin hodzsáról*. General Press Kiadó, Budapest.
- KOLLÁR KATA (2016): Naszreddin hodzsa: mesék egy éles eszű bölcsről. In: *Türkinfő*, Forrás: Daily Sabah. Lásd: <http://turkinfo.hu/2016/11/27/naszreddin-hodzsa-mesek-egy-eles-eszu-bolesrol/> Utolsó megtekintés: 2018. február 8.
- K. TENGERI DALMA (2011): Naszreddin Hodzsa, a híres török tréfamester. In: *Tedeinturkey- Egy másik világ magyar szemmel*. Lásd: <http://tedeinturkey.com/2011/11/29/naszreddin-hodzsa-a-hires-torok-trefamester/> Utolsó megtekintés: 2018. február 8.
- TASNÁDI EDIT (2010): 150 éve született Kúnos Ignác. In: *Magyar Tudomány*, 10. szám. Lásd: <http://www.matud.iif.hu/2010/10/09.htm> Utolsó megtekintés: 2018. március 7.

UTÓSZÓ

„A kisgyermek fejlődésének szabadsága nem azt jelenti, hogy egyszerűen magára hagyjuk, hanem azt, hogy segítő szeretettel emeljük köré a megfelelő környezetet.” – véli Maria Montessori. Minden gondozónak célja a segítő támasz megadása gondozottjai számára, hiszen Ross Campbell szavaival „a gyermek olyan, mint a tükör. A szeretetet nem kezdeményezi, de visszatükrözi. Ha szeretetet kap, viszonzza azt, de ha nem kap szeretetet, nincs mit visszatükröznie.”

A II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia szakmai tartalma sokszínű képet törekszik nyújtani arról a sajátos világról, ami a gyermekek személyét körülöleli, és arról a különleges nyelvezetről, ami ehhez a világhoz közel tud kerülni, mert igazán hozzá szól: a mesékről. A 2018. évi rendezvény programja egyaránt érint mélyebb elméleti gondolatokat és közvetlen gyakorlati, módszertani eszköztárat a mesék vonatkozásában. A plenáris előadások elsősorban a gyermekek lelki világára, érzelmi intelligenciájának fejlesztésére és lelki egészségének támogatására fókuszálnak a meséken keresztül, a globalizáció specifikumainak tükrében, valamint a rajzfilmek sajátos nyelvezetének nyomán. A konferencia szekciói pedig az óvodai nevelés legfőbb területeihez kapcsolódóan dolgozzák fel a mesék üzenetét, alkalmazásának lehetőségeit: az irodalmi-nyelvi nevelés, a külső világ megismerése, a művészeti nevelés és a pedagógia-pszichológia illeszkedései vonatkozásában. Az érintett témák segítséget nyújtanak a mesék nyelvi különlegességeinek megértésében, a természettudományok felfedezése és a matematika területén való alkalmazásában. Mindemellett megérintik a mesékben rejlő zenei és képi világot, a technikai eszköznek és a hitnek szerepét a mesékkel való kapcsolatba kerülésben, azok megértésében.

Mindezen területek egyaránt lehetőséget adnak arra, hogy a gyermek személyéhez közel kerüljön a mese üzenete, és egyfajta olyan világlátási módot nyújtson számára, amellyel feldolgozni és megérteni tudja tapasztalásait, élményeit, egyúttal olyan lényeges kötődési pontot, támasztékot is jelent, ami a későbbiekben is elkíséri felfedezéseiben.

A mesék a gyermeki lélek rezdüléseihez a fantázia világán, a képzelet mozgósításán keresztül érkeznek el leginkább. A képzelet olyan „szárnyakat” ad, amelyek kinyitják a kapukat a külvilág és a belső világ megismerése irányában is, széles körben megmozgatnak, erősítenek – mindezt nem véletlen, hogy a mesék által mind a saját, mind mások érzelmeinek vonatkozásában kitágulnak az érzelmi fejlesztés lehetőségei.

A mese a gyermekek lelki világát testesíti meg. A mese szereplői megjelenítik és egyúttal meg is szelidítik a kavargó érzéseket. Egy jó mesében a személyiségfejlődés különböző állomásai jelennek meg, a próbatételek valójában életpróbákról, életfeladatokról szólnak. A mesehős, akivel a gyermek azonosul, épp azokat a problémákat képes megoldani, amelyekkel ő maga is küzd (MÉREI – V. BINÉT 2016). Segítsük rátalálni a gyermekeket „kedvenc” meséjükre, azok a jelen élethelyzetükben segítséget jelentenek számukra. Útmutatóul és biztonságként is szolgálnak, hisz általa a személyiség is érettebbé, a társaival való kapcsolatában és az érzelmeik világában szintén felkészültebbé válhat.

A mesék a gyermekekhez alapvetően a felnőttek közvetítésével juthatnak el leginkább. Különös világ a gyermekek világa, hisz sajátos figyelemmel fordul a világ rezdülései felé, s ennek a korai rezonanciának fontos üzenete is van számunkra: a gyermekek előtt mindannyian mintául is állunk. Így az érzelmi fejlesztés alapjai is visszavezetnek a felnőttek érzelmkifejezési módjához, saját és mások érzéseire való figyelmükhöz, az érzelmeikről való beszéd készségéhez.

Hiszen nem véletlen az, hogy kit mi ragad meg a világ történéseiből, mit emel ki a számtalan mozzanatból. Azok, akik önmaguk és társaik érzéseire fókuszálni tudnak, egyúttal gyermekeik előtt is fontossá teszik mindezeket. A figyelem pedig segítséget nyújt a megértésben és általa a szabályozásban is, főként, ha szavakat is tudunk rendelni hozzá, így tudatosítva mindazt, ami belül történik. Beszéljünk a saját érzéseinkről, és nevezzük meg társaink érzéseit is. Örüljünk annak, így ezzel is adjunk fontosságot annak, ha egy gyermek szavakba önti érzéseit. Pozitív és negatív érzések elfogadása és kifejezésének engedése nagy segítséget nyújt a megszelídítésükben is. A következőképpen segíthetjük tehát a gyermekek érzéseinek feldolgozását:

- hallgassuk meg őt csendben és figyelmesen;
- fogadjuk érzéseit együttérző szavakkal;
- adjunk nevet a gyermek érzéseinek;
- teljesítsük a kívánságait képzeletben. (FABER – MAZLISH 2013)

Ha egy gyermek az érzelmek világában jártassá válik, úgy bízhatunk abban, hogy saját belső élményein túl társainak belső világára is érzékenyebben tud figyelni, arra reagálni, mindezzel pedig széles körben kap támaszt a világban való helytállásához.

Az érzelmi fejlesztésnek számos lehetősége rejlik a gyermek és a felnőtt közötti személyes kommunikációban, a szabad közös játék lehetőségében, az éneklés-zenélés, a festés, és bármilyen közös alkotás élményeiben, a mesélés pedig ezeknek mindegyikét megsegíti a képzelet világának érintése által is. A gyermekek nyelvén szólva természetes terepét nyújtják a társas kapcsolatoknak, az érzelmek megnyilvánulásának, és formálásuk lehetőségeit is hordozzák. Göbel Orsolya Varázsjátékok című sorozata a képzeletjátékok eszközével bontakoztatja ki a gyermekek belső világát, az elképzelt világ megjelenítésének formáit, alapvetően a mesék szimbólumaira építve (GÖBEL 2012).

Zárásul néhány játékos lehetőséget mutatunk be a mesék további bevonására az érzelmi fejlesztés eszközeként.

Puha fészek: érdemes a szoba (terem) egyik sarkában párnákkal és takaróval puha sarkot („fészket”) kialakítani. Negatív érzések esetén ide visszavonulhat az, aki megnyugodni, bátorodni szeretne, ehhez esetleg mesehőseivel is „találkozhat”. A biztonság, a megkapaszkodás élményének átéléséhez segítséget nyújthatnak puha állatfigurák is.

Ha örülök, ...: időről időre fontos, hogy a gyermekek meséljék el a szép és örömteli élményeiket is, hogyan mutatják ki örömeiket, hogyan kedveskednek másoknak. Az öröm élményéhez kapcsolódó testi reakciók is kifejezhetők pl. tapssal, ugrálással, tánccal, forgással. Ha megerősítést kap a jó élmények átélése, a kapcsolódó pozitív érzések tudatosabbá válhatnak, s ha a mesék képeiből is választunk hozzá illeszkedőt, úgy az még közvetlenebbül átélhetővé válik.

Dühpárna: a gyermekek számára nagy segítséget jelent, ha negatív érzéseit nem kell „eltüntetnie”, hiszen a kifejezésük fel is szabadít, ezáltal a negatív érzések megszelídíthetőbbé válnak. Ha mindezt a mesék hasonló tartalmi elemeinek felidézésével és átélési lehetőségével támogatjuk, további támaszt nyújtunk számára. Mindeközben egy nagy párna kinevezhető dühpárnának, amelyre szabad rácsapni is, ha valaki dühös, így további segítséget kap abban, hogy a negatív érzés elfogadhatóvá, s ezáltal könnyebben feldolgozhatóbbá váljon.

Mitől félsz?: aki félelmet érez, az rajzolja vagy írja le egy lapra érzését, és amivel kapcsolatban ez kialakult benne – ha formát ölt, azzal megragadhatóbbá és tovább formálhatóbbá is válik. A félelmeket jó eljátszani mesei elemekkel kísért szerepjáték vagy bábjáték során is, amelyek története természetesen kiemelten a félelem legyőzéséről szól. A mesei szimbólumok segítségével a főszereplő fontos segítséget kaphat mindehhez.

Érzelmek rajzban: fontos lehetőségét nyújtják az érzelmek kifejezésének a rajzok, a festés eszközei. Érdemes pl. szimbólumot keresni egy-egy érzéshez, vagy akár a rajzolóval azt megrajzoltatni, hogyan él meg bizonyos érzéseket (pl. örömet, szorongást vagy dühöt). Egyes rajzok további segítséget nyújtanak érzések közvetlen megragadásához és formálásához, pl. gyertya rajza. Göbel Orsolya Varázsjátékok című sorozata ezzel a képpel kiemelten munkálkodik, hiszen a gyertya egyaránt közvetíti a melegséget, az emberek összetartozását a tűz körül, és így az érzelmi biztonság átélésének lehetőségét rejti magában (GÖBEL 2012).

Bemutatkozás más nevében: mindenki mutassa be magát az általa szeretett személy vagy mesei szereplő nevében. A másik bőrébe bújás egyszerre hordozza az ő lényéhez közelebb érkezés élményét, és a saját lényemre figyelés lehetőségét. Mindez egyszerre teszi érzékenyebbé az énképet, valamint nyújt lehetőséget az empátia fejlesztésére.

Csak jót írj!: tekintettel arra, hogy gyakrabban kerülnek a figyelem középpontjába negatív élmények, kapnak a gyermekek is negatív mozzanatokra visszajelzéseket, így a játék szerepe a pozitív megerősítések fontosságának kiemelésében van. Mindenki felírja nevét egy lapra, majd továbbadja azt. Akihez a lap került, az a névhez kapcsolódóan a következő mondatot folytatja: „Az tetszik benned, hogy...”, majd továbbadja a lapot, s a következő is befejezi a mondatot. Különlegesebbé teheti a játékot, ha mindenki egy mesei szereplőként azonosítja magát, ezzel bár úgy tűnhet, hogy a visszajelzések a mesehősre vonatkoznak, mégis a szimbólumok nyelvén megérthetővé válik az is, hogy az illető számára mit üzen a mesehőssel való azonosulás.

A játékok a mesei elemek érintésével tehát tágabb lehetőséget biztosítanak arra, hogy az egyén saját személyiségének belső rezdüléseihez közelebb érkezzon, s arra is, hogy a világ felfedezésében támaszt kaphasson. Mégis, igazán nem lényegtelen, hogy milyen mesei nyelvezen keresztül tud mindez kibontakozni, s ahhoz, hogy valóban értéket jelentsen a gyermekek számára, végezetül Kodály Zoltán szavai kísérjenek útravalóul:

„Senki se túlságosan nagy arra, hogy kicsinyeknek írjon,
sőt igyekeznie kell, hogy elég nagy legyen rá.”

Irodalom

ADELE FABER – ELAINE MAZLISH (2013): *Beszélg úgy, hogy érdekelje, hallgasd úgy, hogy elmesélje*. Reneszánsz Könyvkiadó, Budapest.

GÖBEL ORSOLYA (2012): *Csupa szépeket tudok varázsolni – ...avagy hogyan játsszuk a Varázsjátékokat? A Szocioemocionális Pedagógiai Terápia (SZPT) elméleti háttere és módszertana*. L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó, Budapest.

HEIDI KADUSON – CHARLES SCHAEFER (2009): *101 játékterápiás technika*. Animula Kiadó, Budapest.

KÁDÁR ANNAMÁRIA (2012): *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES (2016): *Gyermekelektan*. Libri Könyvkiadó Kft., Budapest.

OROSZI ÁGNES (2000): Gondolatok az érzelmi nevelés, az érzelmi intelligencia fejlesztésének fontosságáról. In: *Tanító*, 5. szám. 20-21.

OROSZI ÁGNES (2001): Az érzelmi intelligencia fejlesztésének gyakorlata. Fejlesztőprogram hátrányos helyzetű tanulóknak. I-II. In: *Tanító*, 5. szám. 30-31. és 6. szám. 26-27.

SZILVÁCSKU ZSOLT – TEREZA WOROWSKA – SZABÓ ÁRPÁD (2000): *A szív – Játékoskönyv*. Manréza, Dobogókő.

Fehér Ágota:
A gyermekek érzelmi világának fejlesztése a képzelet útjain